

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

Les beaux-arts en classe de FLE

Výtvarné umění ve výuce francouzského jazyka

Diplomová práce

Autor: Klára Kučerová

Studijní program: M7503

Studijní obor: MZS2VV-MZS2FJ Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – francouzský jazyk a literatura – Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výtvarná výchova

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Mádlová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Miloslava Dvořáková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

| | |
|-------------------------------|---|
| Autor: | Klára Kučerová |
| Studium: | P16P0388 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výtvarná výchova, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk |
| Název diplomové práce: | Výtvarné umění ve výuce francouzského jazyka |
| Název diplomové práce AJ: | Les beaux-arts en classe de FLE |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá možnostmi propojování výtvarného umění a kultury s výukou francouzského jazyka na 2. stupni základních škol, se zřetelem k posilování mezipředmětových vztahů ve výuce. Analyzuje zastoupení tématu umění ve vybraných soudobých učebnicích francouzštiny a způsoby práce v hodinách se zapojením oblasti umění. Ve své praktické části nabízí práce soubor didaktických aktivit k danému tématu. Aktivita jsou zaměřeny na nácvik všech řečových dovedností - čtení, psaní, mluvení, poslech. Vybrané aktivity jsou aplikovány v praxi a reflektovány zpětnou vazbou vyučujícího a žáků.

Klíčová slova: didaktika francouzského jazyka, výtvarné umění, mezipředmětové vztahy, řečové dovednosti, metoda CLIL

ADEN, J. 2008. Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Paris : Le Manuscrit.

DALE, Liz and TANNER, Rosie. CLIL Activities: A resource for subject and language teachers. New York: Cambridge University Press, 2012, 284 s. ISBN 978-0-521-14984-6.

PODROUŽEK, Ladislav. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.

RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S.. Approaches and methods in language teaching. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

SCOTT, David and BEADLE, Shane. Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning [online]. 2014 [cit. 2016- 07-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf.

WRONSKA, O. 2009. ? Pour la plasticité du FLE : Enseignement et art contemporain ?, Synergies Canada, n° 1

Garantující pracoviště: Katedra francouzského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Mádllová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Miloslava Dvořáková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Javorníku dne

.....

Remerciement

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Mme PhDr. Michaela Mádlová, Ph.D., pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

J'adresse mes remerciements aux enseignantes de FLE de lycée Alois Jirásek à Litomyšl pour m'avoir donné l'occasion de mettre en pratique mes connaissances.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers Julien Le Gleuher, Delphine Le Gleuher et Rémy Bellavia pour leur soutien et leurs conseils inestimables.

Anotace

KUČEROVÁ, Klára. Výtvarné umění ve výuce francouzského jazyka. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá možnostmi propojování výtvarného umění a kultury s výukou francouzského jazyka na 2. stupni základních škol, se zřetelem k posilování mezipředmětových vztahů ve výuce.

Analyzuje zastoupení tématu umění ve vybraných soudobých učebnicích francouzštiny a způsoby práce v hodinách se zapojením oblasti umění.

Ve své praktické části nabízí práce soubor didaktických aktivit k danému tématu. Aktivity jsou zaměřeny na nácvik všech řečových dovedností: čtení, psaní, mluvení, poslech. Vybrané aktivity jsou aplikovány v praxi a reflektovány zpětnou vazbou vyučujícího a žáků.

Klíčová slova: didaktika francouzského jazyka, výtvarné umění, mezipředmětové vztahy, řečové dovednosti, metoda CLIL

Abstrakt

V dnešní době, která díky technickým možnostem, poskytuje příležitost cestovat po celém světě, nebo být v kontaktu s jinými kulturami z pohodlí domova prostřednictvím mobilních telefonů či počítačů, nabývá znalost cizích jazyků na významu. Proto je třeba věnovat pozornost jejich studiu. Díky kvalitní výuce založené na aktuálních vzdělávacích metodách můžeme snáze poznávat svět se vším jeho bohatstvím. Doby encyklopedismu jsou dávno pryč. Dnes už víme, že nestačí naučit se informace nazpaměť. Naopak je třeba být schopný kriticky myslet, informace vyhledávat, volit věrohodné zdroje, a především být schopný se svými znalostmi adekvátně nakládat. K čemu by nám bylo znát nazpaměť periodickou tabulku prvků, když bychom nerozeznali zlato od stříbra, k čemu by nám bylo znát stavbu auta, pokud bychom ho nebyli schopní nastartovat a k čemu by nám bylo znát gramatická pravidla cizího jazyka, pokud bychom nebyli schopní se v zahraničí dorozumět? Znalost cizího jazyka je bezesporu komplexní záležitostí. Je třeba vnímat ho v jeho kontextu. Nejedná se pouze o porozumění a produkci vět ale o seznámení se s prostředím, odkud jazyk pochází, porozumění lidem, kteří ho užívají, jejich zvykům, tradicím, smýšlení a kultuře.

Výuka jazyka tedy zasahuje do mnoha sfér, kterým je třeba věnovat pozornost. To je důvodem, proč se dnes často využívá projektové vyučování, které umožňuje propojit více vzdělávacích oborů. Můžeme hovořit o tzv. "interdisciplinaritě". Touto problematikou se zabývá například metoda CLIL ("Content and Language Integrated Learning"), která nabízí propojení výuky jazykového oboru s oborem nejazykovým. Hovoříme-li tedy o této možnosti hledání mezioborových vazeb a jejich využití při výuce, proč nepropojit výuku francouzského jazyka s výtvarným uměním? Vždyť ne nadarmo se říká, že Francie je zemí umění.

Tato diplomová práce se věnuje možnostem propojení výtvarného umění a kultury s výukou francouzského jazyka na 2. stupni základních škol se zřetelem k posilování mezipředmětových vztahů ve výuce, jak bylo naznačeno výše. Práce poskytuje stručnou charakteristiku výuky francouzského jazyka jako cizího jazyka, kde se zaměřuje na její historický vývoj a didaktické principy. Blíže se pozastavuje u řečových dovedností, které je třeba rozvíjet, aby byli žáci schopni rozumět a komunikovat v písemné i slovní podobě a stejně tak reagovat v konkrétních situacích. Každá tato dovednost je klíčová pro možnost dorozumívání se v jiném než rodném jazyce. V práci se zaměřujeme na kulturní aspekt, jehož součástí je i umění. Umění, které i přes rozporuplné názory společnosti, má na školní půdě své místo, jelikož nezahrnuje pouze historické údaje o známých umělcích a jejich díle, ale zušlechťuje duši, učí kreativitě, svobodnému rozhodování a kritickému myšlení. Skrze umění

poznáváme sebe sama i okolní svět. Umění může ovlivňovat naše smýšlení, ale i představovat naše názory a postoje.

Kultura, a tedy i umění, si již našla svou cestu pro začlenění do výuky cizích jazyků, francouzského nevyjímaje. Tento fenomén můžeme pozorovat v pedagogických materiálech, ať už se jedná o učebnice (nejpoužívanější i přes technologický pokrok), internet, či jiná média. Zaměřujeme se na tři vybrané současné učebnice francouzského jazyka *Le français entre nous*, *Bonjour et bienvenue!* a *C'est parti!* zvolené záměrně díky rozdílnosti jejich původu. Získáváme tak srovnání mezi učebnicí z francouzského (země mající francouzský jazyk jakožto úřední), českého (země mající francouzský jazyk jako cizí jazyk) a polského prostředí (další země mající jako úřední jazyk jazyk slovanského původu). V nich analyzujeme zastoupení výtvarných témat. To je však skromné, což nás vede k rozhodnutí zaplnit tuto mezeru na poli výukových materiálů a nabídnout pedagogům francouzského jazyka nové možnosti.

Nabízíme čtyři soubory aktivit pro výuku francouzského jazyka integrující tematiku výtvarného umění. Nepracujeme však s výše zmiňovanou metodou CLIL, jelikož ona oba obory propojuje, ale my tuto možnost nemáme, protože v prostředí českého školství máme jen málokdy vhodné podmínky pro zapojení i francouzského jazyka do výuky výtvarné výchovy z důvodu volby ze širší škály cizích vyučovaných jazyků. Naším cílem je zaměřit se především na jazykovou složku a uzpůsobit formu její výuky pro implementaci témat z výtvarného oboru. Jednotlivé výukové soubory obsahují aktivity, které na sebe logicky navazují a tvoří tak celky na jednu či více vyučovacích hodin. Každý celek je zaměřen na jiné výukové cíle a jinou oblast umění. Nejprve pracujeme s jedním vybraným dílem, v tomto případě obrazem od francouzského umělce Henriho Matisse. Portrét jeho ženy nám díky své tematice i barevnosti poslouží hned k několika aktivitám. Poté se společně zaměříme na celý výtvarný směr, baroko, a jeho umělce a díla. Vybrané obrazy jsou díky technice šerosvitu vhodné pro popis osobnosti, jelikož pozadí neupoutává pozornost, a tak se mohou žáci plně soustředit na své zadání. Třetí soubor aktivit již nepracuje s malbami, ale s architekturou. Skrze něj se ocitneme ve městě Bordeaux, které nám nabízí velké množství architektonických krás. Prostřednictvím navigování na mapě si ověříme využitelnost autentických materiálů, které do výuky přináší další rozměr a oživení. V posledním souboru aktivit experimentujeme s barvami a jejich významy za doprovodu impresionistických maleb Clauda Moneta. Díky jejich uspořádání do cyklů máme možnost rozšířit si slovní zásobu zaměřenou na části dne a roční období.

Jednotlivé přípravy jsou dále realizovány v praxi a reflektovány. Nutno upozornit, že jejich aplikace byla uzpůsobena pro distanční výuku z důvodu probíhající pandemie Covid-19

a s ní spojeným uzavřením škol. Rozsah i navrhovaná podoba tedy neodpovídá předem danému návrhu. Aktivity přesto naplnily cíl a byly kladně hodnoceny žáky i vyučujícím.

Ověřili jsme si, že do výuky francouzského jazyka je možné začlenit výtvarnou tematiku, a to hned v mnoha podobách. Předložili jsme ukázkou, jak je možné s touto problematikou naložit. Dále je na konkrétních vyučujících, zda převezmou navržené materiály, v plné či upravené podobě, či se budou pouze inspirovat a vytvoří si své vlastní podklady.

Annotation

KUČEROVÁ, Klára. Les beaux-arts en classe de FLE. Hradec Králové : Faculté de Pédagogie, Université de Hradec Králové, 2022. Mémoire.

Le mémoire traite des possibilités comment mettre en relation les beaux-arts et la culture avec l'enseignement de la langue française au collège, en prenant en considération le renforcement des relations interdisciplinaires dans l'enseignement.

Il analyse la représentation du thème des arts dans une sélection de manuels contemporains de FLE et les modes de travail en classe avec l'implication du domaine des arts.

Dans sa partie pratique, nous proposons un ensemble d'activités didactiques sur ce sujet. Les activités sont axées sur la pratique de toutes les compétences langagières : lire, écrire, parler, écouter et interagir. Certaines des activités sont mises en pratique et soumises à la réflexion de la part de l'enseignant et des apprenants.

Mots-clés : didactique de FLE, beaux-arts, interdisciplinarité, compétences langagières, méthode de CLIL/ d'EMILE

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 11 |
| 1. Enseignement en classe de FLE | 13 |
| 2. Compétences langagières dans l'enseignement du FLE | 16 |
| 2.1. Compréhension de l'oral | 16 |
| 2.2. Compréhension de l'écrit..... | 17 |
| 2.3. Expression orale | 18 |
| 2.4. Expression écrite..... | 19 |
| 2.5. Compétence de l'interaction..... | 19 |
| 3. Supports pédagogiques..... | 21 |
| 4. Méthode de CLIL/d'EMILE | 25 |
| 5. Civilisation et beaux-arts en classe de FLE..... | 28 |
| 5.1. Civilisation..... | 28 |
| 5.2. Beaux-arts | 29 |
| 5.3. Présence des beaux-arts dans les manuels de FLE | 31 |
| 6. Intégration des beaux-arts en classe de FLE | 34 |
| 6.1. Activité n° 1 : <i>La Raie verte</i> d'Henri Matisse | 37 |
| 6.2. Activité n° 2 : Portraits baroques | 43 |
| 6.3. Activité n° 3 : Architecture de Bordeaux..... | 48 |
| 6.4. Activité n° 4 : Couleurs d'impressionnisme | 54 |
| 7. Réflexion sur les activités réalisées..... | 62 |
| Conclusion..... | 64 |
| Bibliographie..... | 66 |
| Sitographie | 69 |
| Annexes | 71 |

Introduction

« *La question des langues est ancienne : elle apparaît déjà dans la Bible, au moment où les constructeurs de Babel, presque au sommet de la tour, puis plus tard les apôtres, à la Pentecôte, se mettent du jour au lendemain à parler des langues étrangères. Ces deux épisodes illustrent parfaitement les enjeux sociaux du plurilinguisme qui peut semer la zizanie comme inspirer la concorde.* »¹ Les langues étrangères gagnent en importance grâce aux progrès technologiques qui nous rapprochent des autres cultures et des lieux éloignés. Pour ne pas être complètement dépourvu face à une autre langue, il est nécessaire de la maîtriser et c'est là que le processus d'enseignement entre en jeu.

L'époque où l'encyclopédisme était au centre de l'enseignement appartient au passé. Les tendances actuelles tentent de faire exactement le contraire. Fini le temps où nous apprenions une langue sans pouvoir la comprendre et être capables de la réutiliser dans un contexte ou une situation concrète. Aujourd'hui, les principes d'interconnexion des disciplines individuelles sont déjà solidement ancrés dans les documents curriculaires. Malheureusement, leurs mises en œuvre n'ont pas toujours suffisamment lieu.

Avec une politique éducative accommodante en République tchèque permettant à un enseignement de deux domaines, celui-ci possède les conditions idéales pour pouvoir associer deux matières dans un même cours. Pourtant nous constatons que ce n'est pas toujours le cas. Bien que nous observions un changement de regard sur l'éducation, où l'accent est mis de plus en plus sur la capacité à mettre en pratique ses connaissances, de nouvelles méthodes et stratégies sont recherchées pour enseigner dans cet objectif : c'est que nous allons présenter dans ce mémoire.

Il s'agit de développer la thématique « Les beaux-arts en classe de FLE », qui doit montrer la possibilité d'apprendre la langue française en parallèle d'une autre matière, ici des arts plastiques. Ce mémoire n'est pas motivé uniquement par la nécessité de compléter l'enseignement du français, mais bien de montrer qu'il est possible de le combiner avec une autre matière.

Dans ce mémoire, nous nous concentrerons sur l'apprentissage du français en classe de FLE et la possibilité de concevoir des leçons qui tiennent compte des principes de l'enseignement d'une langue étrangère tout en y intégrant un support basé sur les arts plastiques. Nous nous

¹ DEFAYS, Jean-Marc. *Enseigner le français langue étrangère et seconde: approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles: PSY-Théories, débats, synthèses, 2018. ISBN 978-2-8047-0629-6, p. 25

intéresserons aussi à la notion de civilisation en tant qu'aspect interdisciplinaire où l'apprenant acquiert non seulement des compétences linguistiques, mais se familiarise avec une autre nation, une autre culture, qui a sa façon de penser et de fonctionner. Nous aborderons aussi le sujet des supports des outils qui viennent soutenir les objectifs d'apprentissage.

Pour réaliser un point de départ sur la représentation des beaux-arts dans l'enseignement de la langue française, nous choisirons des manuels traitant le sujet, manuels qui restent toujours utilisés malgré l'évolution des outils numérique. À la suite de cette analyse, nous compléterons le sujet dans la partie pratique avec des activités originales visant à compléter l'utilisation de l'art pour l'apprentissage de FLE qui n'est pas traitée dans ces manuels.

Ce travail pratique doit aussi apporter une réflexion sur l'importance de la créativité des enseignants dans le rôle d'éducation. Ils doivent aborder l'enseignement de manière positive en utilisant des thématiques qui leur sont proches et qui peuvent également apporter une partie culturelle pour les apprenants.

Les images utilisées non sourcées ont été créées par l'auteure de ce mémoire ainsi que l'ensemble des sources tchèques citées qui sont également librement traduites par elle. Les termes « apprenant » et « élève » sont utilisés de manière interchangeable.

1. Enseignement en classe de FLE

La société actuelle est caractérisée par la notion de mondialisation. Même les régions les plus reculées de la planète sont facilement accessibles. Nous pouvons voyager, découvrir de nouveaux endroits et faire connaissance de nouvelles personnes. Ce phénomène s'est même accéléré avec l'arrivée de nouvelles technologies apportant d'autres supports de communication de plus en plus innovants. Il est aujourd'hui possible de communiquer en direct avec des personnes à l'autre bout du monde simplement depuis son smartphone.

Cependant, même si la technologie a créé de nouveaux canaux d'échange, facilitant la communication avec une personne à des milliers de kilomètres, il reste un obstacle à franchir. Cette capacité à échanger ne peut pas s'affranchir d'utiliser un langage commun nécessitant la connaissance d'une langue étrangère. L'anglais est la langue la plus utilisée actuellement, mais cela n'a pas toujours été le cas. Il fut un temps où la langue française avait un rôle prépondérant, et bien que sa part utilisée comme langue dans les changes diminue, beaucoup d'apprenants de français espèrent que celle-ci connaîtra un renouveau. Pour que cela soit possible, il est important d'apporter un enseignement de qualité, qui s'appuie sur le développement de nouvelle méthode d'apprentissage de la langue de FLE.

Avant de découvrir l'aspect culturel et artistique en classe de FLE, il faut tout d'abord éclairer ce qu'est le FLE, ce terme provenant de l'année 1957. Regina Bikulčienė définit le FLE comme « *le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle* »². C'est-à-dire que le FLE appartient à l'enseignement de la langue française, mais il est plus spécialisé selon son public. Il est conçu pour être diffusé auprès d'un large public, sauf pour les natifs qui parlent déjà la langue.

Nous remarquons parfois que la manière de parler français pour des enfants natifs ressemble à celle d'un apprenant de FLE.³ En effet, nous y voyons des similitudes, notamment en ce qui concerne les erreurs. Néanmoins, Barthélémy cite que selon Vygotski l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (dont le FLE) diffère de l'acquisition de la langue maternelle.⁴ Contrairement à la langue étrangère, l'apprentissage de la langue maternelle commence par

² BIKULČIENĖ, Regina. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Šiaulių universitetas: leidykla@cr.su.lt, 2007. ISBN 978-9986-38-830-2, p.2

³ LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7.

⁴ BANGE, Pierre. *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan, 2005. ISBN 2-7475-9606-0.

l'étude de son alphabet, de sa lecture puis de son écriture, de la construction d'une phrase, l'étude de la grammaire, et enfin par l'accumulation de vocabulaire.

L'apprenant d'une langue étrangère maîtrise déjà un système linguistique. « *La langue maternelle et les concepts spontanés constituent l'arrière-plan et la prémisse de l'apprentissage des concepts non spontanés [...] et des langues secondes* »⁵. D'une part, cela facilite l'apprentissage d'une langue étrangère, mais cela peut entraîner des erreurs basées sur les différences de langues.

Afin d'assurer un apprentissage du FLE de qualité, sa didactique a été développée. « *La didactique du français comme didactique de langue doit avoir un statut théorique, donc prétendre à la généralité de certains concepts ou notions susceptibles de fonder une identité disciplinaire et en même temps rester constamment attentive aux spécificités de chaque contexte linguistique, éducatif et culturel.* »⁶ La didactique du français langue étrangère, comme toute didactique, se réfère à un cadre : le CECRL (le Cadre européen commun de référence pour les langues). C'est grâce à ce cadre qu'il est possible de mettre en place une politique d'éducation qui englobe : son organisation, ses principes, sa mise en œuvre avec définition des actions, ses objectifs, ses finalités et enfin son évaluation.⁷ La première étape dans l'apprentissage du français consiste à fixer les objectifs pédagogiques. Pour atteindre une réalisation efficace du processus éducatif, il est important de bien définir les résultats attendus, de valider la méthode avec son contenu et ses procédures.

Tous ces paramètres sont donnés, mais le professeur est généralement libre de choisir la façon de les intégrer dans ses cours. Cependant, la liberté de la mise en place n'est pas toujours simple puisque les enseignants doivent tenir compte de tous les facteurs pour les implanter dans son enseignement.

Pour mieux comprendre l'ensemble de la problématique de l'enseignement de FLE, il convient de revenir sur son évolution. L'histoire de l'enseignement de FLE a vu se succéder différentes approches méthodologiques sur des périodes plus au moins importantes. « *Ce fut le cas, schématiquement, d'une méthodologie dite « naturelle », entre les années 1840 et 1880, « directe », entre 1900 et 1920, « active », entre les années vingt et trente, audio-orale (MAO), audio-visuelle (MAV) puis structuro-globale audiovisuelle (Svag) de 1940 à la fin des années*

⁵ BANGE, Pierre. *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan, 2005. ISBN 2-7475-9606-0, p. 60

⁶ CHISS, Jean-Louis. *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 2016. ISBN 978-2-7302-1639-5, p. 132

⁷ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1.

*soixante-dix. À cette période, domine un courant méthodologique « communicatif », jusqu'au début des années 2000. »*⁸ De nos jours, nous retrouvons essentiellement « l'approche actionnelle » dans le champ du FLE.

La première méthodologie qui a été mise en place est dite « traditionnelle ». Elle consistait en l'étude d'un texte au niveau de sa grammaire et de sa syntaxe. Nous la retrouvons aujourd'hui principalement dans l'étude des langues mortes comme le Latin.

En opposition à la méthodologie traditionnelle, une méthode « directe » se développe. Elle soutient une acquisition plus naturelle de la langue, c'est-à-dire qu'elle est plus immersive comme le serait la langue maternelle. D'un point de vue pratique, c'est surtout l'acquisition d'un vocabulaire courant qui prédomine. La grammaire y apparaît sous une forme indicative et implicite. L'inconvénient est l'absence de langue maternelle dans l'explication.

C'est le développement de la méthodologie dite « active », qui réhabilite du texte dans le processus d'apprentissage. Son principe est d'amener l'apprenant à pouvoir travailler avec un matériel motivant afin de susciter et maintenir son envie. Ici l'accent est mis sur la culture.

Les méthodes ont continué à évoluer et changer constamment. Dans les années 80 vient l'approche communicative, qui vise à apprendre à communiquer en langue étrangère. Son objectif est surtout l'acquisition de la compétence communicative, car c'est en communiquant que nous apprenons à communiquer. C'est à ce moment que l'apprenant parvient au centre de l'apprentissage.

Actuellement, la perspective actionnelle est principalement utilisée. Les élèves apprennent non seulement à communiquer, mais aussi à agir avec l'autre. Nous pouvons donc parler d'interaction. Dans l'enseignement, il y a un effort de construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

⁸ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1, p. 13

2. Compétences langagières dans l'enseignement du FLE

Outre les aspects habituels, l'enseignement des langues étrangères est très spécifique. Nous pouvons nous focaliser sur le lieu où se déroule le processus d'enseignement, la personnalité de l'enseignant et de son apprenant, mais aussi de leur relation. Il est possible aussi de regarder la stratégie éducative choisie pour remplir toutes les compétences linguistiques définie dans le CECRL.

Néanmoins ici, il s'agit de se concentrer sur les compétences de compréhension et production écrites et orales. Pour suffisamment maîtriser la langue étudiée, les élèves doivent être capables de comprendre (compréhension orale/compréhension écrite) et savoir réagir (expression orale/expression écrite).

Ces quatre aptitudes linguistiques forment un des piliers de la compétence communicative. Mais il n'est pas surprenant de voir que les avis des experts diffèrent sur la terminologie et sa systématisation.

Toutefois, nous pourrions définir les quatre composantes principales de la compétence communicative comme la composante sociolinguistique qui forme la notion de situation communicative, la composante discursive et énonciative, la composante stratégique qui se focalise sur « *des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours* »⁹ et déjà mentionné l'ensemble des aptitudes linguistiques, notions que nous approfondirons par la suite.

Cependant, « *la didactique communicative et « actionnelle » des langues étrangères affiche un intérêt égal pour les « cinq compétences » langagières : compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite et interaction.* »¹⁰ C'est-à-dire qu'à présent les compétences langagières sont enrichies d'un cinquième élément qui est la compétence de l'interaction.

2.1. Compréhension de l'oral

Lorsque l'on apprend une langue étrangère, ça devrait être l'oral qui précède l'écrit, notamment parce que celui-ci occupe une place prédominante dans les rapports entre les humains. L'élève manifeste un besoin de communiquer à l'oral, besoin qui suppose des compétences en réception, en production et en interaction. Ce phénomène est relativement

⁹ BIKULČIENĖ, Regina. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Šiaulių universitetas: leidykla@cr.su.lt, 2007. ISBN 978-9986-38-830-2, p. 17

¹⁰ LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7, p. 145

récent, car, comme nous le savons de l'histoire de l'apprentissage de FLE, l'oral était d'abord négligé. Avec la modification des besoins des apprenants associés au progrès et au changement des circonstances de la vie quotidienne, la méthodologie directe fondée sur le principe du bain de langue est apparue. Les méthodes audio-orales ou audiovisuelles, dans lesquelles la place laissée à l'écrit est aussi inexistante, se sont succédées.¹¹

Même si la compréhension de l'oral est l'activité langagière humaine la plus fondamentale, elle est qualifiée de « Cendrillon » de la recherche scientifique, car elle a été le moins étudiée pour sa nature difficilement observable.¹² « La compréhension de l'oral n'est pas seulement la base de toute acquisition langagière, mais aussi de nos apprentissages sociaux et scolaires.

La compréhension de l'oral d'une langue étrangère ressemble à la maternelle par les processus impliqués : décodage et segmentation, reconnaissance des mots et groupes de mots, analyses grammaticales, intégration et interprétation du sens.

2.2. Compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit, c'est-à-dire la lecture, est une opération cognitive permettant de tirer le sens d'un message écrit. Le lecteur donne un sens au texte soit par l'interprétation des segments, soit par des hypothèses de contenu.¹³

Il est recommandé de proposer à l'apprenant les discours proposés variés en toujours respectant son niveau. Nous devons également très bientôt introduire des matériaux authentiques telles que des contes, des interviews, des articles de presse et d'autres. Cela permet de se projeter dans une situation de la vie quotidienne et ainsi rapprocher l'enseignement des langues de la réalité.

Ce qui est essentiel c'est la vérification de compréhension du lecteur. Elle peut être abordée sous une forme de QCM (questions à choix multiples), de grilles d'écoute, des illustrations et d'autres. Les enseignants ainsi que l'élève recevront un retour sur la complexité et le choix approprié ou inapproprié du texte et le niveau de compétences de l'apprenant. Ils peuvent empêcher les problèmes d'apprentissage ultérieur en mettant en profit des erreurs qui sert de point de départ pour une adoption correcte.

¹¹ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1.

¹² LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7.

¹³ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1.

2.3. Expression orale

Apprendre à parler une langue étrangère n'est pas une question d'heures. « *Parler est une activité complexe ; il faut planifier ce qu'on a à dire, sélectionner les mots, les formes et les structures qui permettront de l'exprimer, les associer à une représentation phonétique, puis articuler les sons correspondants afin de produire du langage externe, tout cela dans un temps limité et en restant attentif au déroulement de l'échange et de son propre discours, y compris dans des environnements peu favorables dont il faut filtrer les bruits de fond.* »¹⁴ Il ne faut donc pas s'étonner qu'il ne soit pas aisé de mettre en œuvre tous ces éléments simultanément.

Ce qui peut faciliter (mais parfois nuire) la production orale en langue étrangère, c'est la base qui vient de la langue maternelle. Le locuteur connaît déjà une langue et les catégories qui la sous-tendent. De même, il a aussi des connaissances générales sur la communication et les conventions qui la gèrent. Le problème survient avec l'organisation des unités lexicales, car cette organisation peut différer selon la langue dans laquelle nous souhaitons nous exprimer.

Pour faciliter l'expression orale, nous pouvons utiliser une méthode qui comprend les étapes suivantes : la préparation d'un message préverbal, sa formulation en langue interne et ensuite son articulation et sa distinction. En ce qui concerne une langue étrangère, le modèle le plus souvent repris est celui de Levelt, expliqué dans le livre *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*, qui comprend trois composantes : conceptualisateur, formulateur et articulateur. Alors que le conceptualisateur est chargé de l'élaboration du message, un formulateur assume la responsabilité de l'encodage grammatical et phonologique en interaction avec le lexique mental, et un articulateur permet la production du langage externe.¹⁵

Dans la production orale, nous pouvons percevoir trois qualités : la complexité, la correction et la fluidité. Cependant, leur définition n'est pas toujours claire. La première dimension, la complexité, peut être abordée sous l'angle de la complexité cognitive, de la complexité linguistique ou bien de la complexité propositionnelle. En ce qui concerne la correction, il s'agit d'une absence d'erreurs. Cependant, il n'est pas possible d'obtenir un sans-faute complet, car même les locuteurs natifs commettent parfois des erreurs. La dimension la plus rapidement perceptible est la fluidité. Souvent, la capacité de parler couramment est associée à un bon

¹⁴ LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7, p. 163

¹⁵ LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7, p. 167

niveau de maîtrise d'une langue. Ce n'est pas toujours le cas. Il peut arriver que, selon la vitesse élevée de la parole, nous ne prêtions pas suffisamment attention à son exactitude. Idéalement, nous devrions contrôler les trois qualités en parallèle.

2.4. Expression écrite

Aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère, l'élève doit développer des compétences en production écrite, même si la maîtrise de l'oral peut paraître plus importante. Néanmoins, ce que nous observons, c'est qu'avec la génération du numérique du courrier électronique, du chat, et des réseaux sociaux, l'expression écrite gagne en valeur. Il y a donc un intérêt à interroger cette compétence en production écrite.

Il est aussi important de noter que, quelle que soit la langue considérée, les facteurs sociaux, familiaux et individuels ont un effet sur l'apprentissage du langage écrit. L'influence du niveau de la langue maternelle, de la spécificité de l'école et des conditions économiques sont à prendre en compte.

« Ainsi, quelle que soit la langue, les processus engagés en production écrite consistent toujours à conceptualiser un message, à le formuler et à le transcrire ». ¹⁶ La production écrite commence par la génération d'une pensée qui est ensuite formulée dans une chaîne linguistique et exécutée. C'est grâce à la pratique et l'âge que les rédacteurs gagnent en efficacité pour mieux contrôler et réguler leurs activités en écriture.

Un autre facteur est la lecture-compréhension qui permet de vérifier, valider ou éventuellement corriger la production écrite. C'est pourquoi il est important de relire le texte en cours de production. Cette lecture aide à vérifier la lisibilité de texte et corriger la partie linguistique (orthographe, grammaire et syntaxe) et de contrôler la structuration des idées. Il faut noter que dans la production écrite d'un texte dans une langue étrangère, le processus de compréhension repose sur la capacité à lire ce que le rédacteur a réellement écrit, indépendamment de ce qu'il voulait écrire initialement. Bien entendu que sa perception peut changer avec le recul.

2.5. Compétence de l'interaction

Ce qui cause généralement le plus de difficultés à un apprenant en langue étrangère, c'est la participation à une conversation spontanée, une activité à laquelle il n'est pas préparé en

¹⁶ LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7, p. 182

amont. Même avec les connaissances les plus avancées, la spontanéité exige la gestion de la dynamique interactionnelle et donc la compétence d'interaction. Il faut savoir s'approprier la parole au moment opportun.

Cette compétence n'était pas toujours présente dans la didactique de la langue étrangère. C'est dans les années 1970, qu'à la suite de l'introduction de la notion de compétence de communication, qu'un premier grand pas vers la conceptualisation contextualisée eut lieu. Ceci a ensuite emporté plusieurs recherches sur les conventions sociales d'usage et la cohérence discursive. Dès les années 1990, des critiques défendent une vision plus dynamique de la compétence communicative qu'une conception relativement statique de l'utilisation du langage.¹⁷

¹⁷ LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7.

3. Supports pédagogiques

L'enseignement du français langue étrangère (ainsi que d'autres matières) utilise comme support des manuels scolaires. Ceux-ci peuvent être accompagnés de cahiers d'exercices, de CD ou de DVD, etc. C'est un outil utile à la fois pour l'enseignant et pour l'élève, même s'il peut être contraignant à certains égards. Pour cette raison, la plupart des enseignants se tournent désormais vers d'autres supports d'accompagnement : feuilles de travail, jeux, presse, journaux télévisés, sites Web, applications et bien plus encore. Cette diversité apporte, pour le plus grand plaisir des élèves, des changements constants d'activités. L'enseignement est varié et permet de stimuler l'attention des élèves en continu. Les élèves sont plus facilement et naturellement motivés pour entreprendre une activité et c'est ce qui leur aide à acquérir avec plus d'aisance nouvelles connaissances, compétences et attitudes.

Comme nous avons déjà mentionné, dans le monde d'aujourd'hui, malgré tous les progrès techniques et l'émergence des supports numériques, **le manuel** reste un outil clé pour l'apprentissage des langues étrangères. Il est conçu pour aider le formateur en lui donnant une typologie de textes et d'exercices.¹⁸ « *En principe, un manuel peut être considéré comme un stimulus qui crée un certain cadre pour un contenu d'apprentissage donné par rapport aux documents curriculaires valides.* »¹⁹

Il sert à la fonction d'orientation et à la compréhension du contenu souvent vaste et systémique complexe du programme d'enseignement. Il fournit aux élèves un soutien, un résumé de tout ce qui est important et lui confère donc, en un sens, un rôle de mentor. Mais il ne peut jamais correspondre exactement aux spécificités des publics rencontrés.²⁰ Imprimé pour être diffusé, il s'adresse au public le plus large possible. Par conséquent, il ne peut pas être adapté aux conditions spécifiques de certains apprenants.

Actuellement, le marché propose une large gamme de manuels. C'est à l'enseignant de choisir quel est convenable pour sa pratique pédagogique. D'après mon expérience le choix est malheureusement souvent étroitement lié à l'aspect financier, surtout dans les petites villes, et c'est pour cela que les élèves apprennent à partir de manuels anciens et obsolètes qui ne reflètent pas l'actualité.

¹⁸ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1.

¹⁹ PROCHÁZKOVÁ, Zuzana et SUCHÁNKOVÁ, Tereza, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-612-1. Filip Fischer, p. 79

²⁰ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1.

Les manuels actuels sont sans aucun doute un outil de qualité pour approfondir les compétences productives et réceptives de base, mais ils ne peuvent être considérés comme suffisants pour un approfondissement effectif de la compétence interculturelle, irremplaçable pour la communication interpersonnelle.²¹

C'est pour cette raison que **les médias** se classent parmi l'une des sources de l'enseignement des langues étrangères. « *Par leur aspect attractif, motivant, authentique, mais aussi leur rythme ou capacité d'adaptation, les médias sont plus en plus privilégiés par les apprenants d'une langue étrangère, que ce soit en milieu institutionnel ou dans le cadre d'une méthodologie autodidacte.* »²² Il y a une influence évidente des médias sur le comportement humain, la relation avec le monde, la relation avec soi-même aussi bien qu'avec les autres. Les médias forment un « village global », car en réduisant l'espace et le temps autour d'une information, nous avons la capacité de la traiter comme si elle se situe près de chez nous bien qu'elle se passe à l'autre bout du monde. Les médias quel que soit leur support de diffusion (radio, télévision ou encore internet) créent un sentiment de proximité nous procurant un sentiment de rapprochement avec la culture et la langue du pays.

Les années 1990 voient la naissance **d'internet**, le réseau qui est devenu omniprésent de nos jours. Un grand nombre de sites se développent sur internet incluant des contenus pédagogiques ainsi que des sources d'information pour les enseignants.²³ Le cas le plus fréquent d'utilisation de TIC (Technologies de l'information et de la communication) reste la recherche sur internet. Cette formation facile à mettre en place pour les apprenants est plus au moins guidée par les formateurs. Elle sert à préparer des exposés, des dossiers ou bien consulter les sites dont le dictionnaire, la presse ou encore des chansons. Cette pratique se développe rapidement dans de multiples projets, et plus particulièrement dans les formations à distance.

L'une des formes de la recherche sur internet populaire auprès des enseignants de langues est la « cyberquête »²⁴, l'activité d'apprentissage de recherche dans laquelle les étudiants utilisent principalement des informations provenant de sources d'internet. La cyberquête permet aux apprenants de s'engager dans un processus créatif et intellectuel, elle propose une manière différente d'aborder un thème et de développer de nouvelles compétences. Dans l'autre

²¹ PROCHÁZKOVÁ, Zuzana et SUCHÁNKOVÁ, Tereza, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-612-1. Filip Fischer.

²² BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1, p. 131

²³ GROSBOIS, Muriel. *Didactique des langues et technologies: De l'éao au réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2012. ISBN 978-2-84050-848-9.

²⁴ GROSBOIS, Muriel. *Didactique des langues et technologies: De l'éao au réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2012. ISBN 978-2-84050-848-9.

cas, l'élève consulte un site dont l'enseignant lui a donné l'adresse pour trouver l'information qu'il va utiliser après ou bien la transformer pour valoriser l'information trouvée.

Il est préférable que l'enseignant sache utiliser internet comme un réel support pédagogique. Il peut alors choisir les ressources qui l'intéressent en fonction de critères comme le niveau, la durée, le rapport avec le thème, l'intérêt pédagogique ou l'interactivité en prenant en compte les besoins des apprenants. Il peut se servir des plates-formes telles que www.tv5monde.com, www.phonetique.free.fr, www.lepointdufle.net, www.podcastfrancaisfacile.com www.ifprofs.org www.radio.cz/fr www.bonjourdefrance.com, www.youtube.com, www.kahoot.it. Il utilise du matériel prêt à l'emploi ou crée le sien, ce qui anime l'enseignement et attire l'attention des élèves.

Dans les manuels et surtout dans les médias, nous pouvons trouver **le matériel authentique**, un document qui n'a pas été conçu avec des objectifs pédagogiques, c'est-à-dire qu'il n'appartient pas à la base au monde scolaire. Pourtant le document authentique, donc non pédagogique s'est souvent révélé être le document pédagogique par excellence. Chacun a déjà vu ou lu dans sa langue maternelle des articles de presse, des lettres personnelles ou professionnelles, des chansons, des journaux télévisés, des films...

Le document authentique est ainsi donc un objet qui doit être privilégié pour la comparaison de cultures. L'enseignant doit attirer l'attention sur ces différences pour soutenir la curiosité et l'activité de l'élève. Par exemple à travers les médias, l'élève peut apprendre non seulement la langue, mais aussi les spécificités du pays telles que sa culture et sa politique. « *Le document authentique intervient sur l'organisation d'une progression de façon naturelle du lexique et des structures grammaticales en situation. Le document authentique favorise l'authenticité des interactions dans la classe.* »²⁵

À première vue, nous pouvons en conclure que le matériel authentique semble être un outil scolaire parfait. Mais attention, il peut aussi apporter des sournoiseries et des pièges. En effet, un message authentique peut être incompréhensible, en totalité ou en partie, même si nous maîtrisons le vocabulaire nécessaire à sa traduction. C'est parce qu'il porte des traces significatives de la culture locale ou situationnelle. Il faut donc choisir les supports adaptés pour que les apprenants puissent s'approprier les idées afin de les garder motivés. Il est aussi important et nécessaire de réfléchir à l'objectif d'apprentissage et aux capacités des élèves. En même temps, il ne doit pas être préjudiciable de travailler avec des textes ardues sur lesquels les élèves apprennent qu'il n'est pas nécessaire de lire chaque mot, mais de comprendre le sens

²⁵ BIKULČIENĖ, Regina. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Šiaulių universitetas: leidykla@cr.su.lt, 2007. ISBN 978-9986-38-830-2, p. 17

global.²⁶ Cela ne dépend donc que de la créativité et des capacités du formateur et de la façon dont il manie le matériel authentique.

²⁶ PROCHÁZKOVÁ, Zuzana et SUCHÁNKOVÁ, Tereza, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-612-1.

4. Méthode de CLIL/d'EMILE

Selon de nombreuses publications, « *le type d'enseignement classique, qui préfère enseigner les matières individuelles séparément, ne répond plus aux besoins de l'époque* »²⁷. Dans le processus d'apprentissage actuel, il existe une demande croissante de liens interdisciplinaires et donc d'interconnexion d'informations provenant de plusieurs disciplines différentes. Des méthodes pédagogiques appropriées doivent être développées pour faciliter l'application de cette vision. C'est l'enseignement intégré qui permet de mettre l'accent sur la complexité de l'éducation. Son objectif est de relier des domaines individuels et de créer un système sophistiqué de connaissances. Aujourd'hui, ce phénomène est de plus en plus fréquent. « *L'enseignement intégré permet une application plus efficace des liens interdisciplinaires dans le contenu des matières individuelles (intégration horizontale) et surtout la connexion des connaissances théoriques avec les activités pratiques des étudiants (intégration verticale).* »²⁸

La méthode de CLIL (« Content and Language Integrated Learning ») ou bien d'EMILE (« Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère ») se concentre sur l'enseignement dans des situations spécifiques. Dans ces méthodes, nous cherchons à réaliser la connexion entre deux objectifs : la partie linguistique et le contenu. L'ensemble du processus fait intervenir une partie de divertissement et de coopération. L'enseignement passe de la mémorisation ennuyante du vocabulaire et des tests de grammaire à l'utilisation spécifique de la langue de manière plus enrichissante ce qui affecte considérablement la motivation.

Comme l'a souligné Klufa dans son article : « *Le principal avantage de l'EMILE est le développement cognitif des élèves et le fait qu'elles obligent les élèves à penser dans une langue étrangère.* »²⁹

Les débuts de l'enseignement intégrant des contenus et des langues remontent aux années 1970 et sont associés à l'émergence des méthodes communicatives. Le terme de CLIL (d'EMILE) a été utilisé pour la première fois par David Marsh en 1994 à l'Université de Jyväskylä en Finlande. Au cours des années 1990, les idées d'EMILE se sont développées davantage et aujourd'hui cette méthode est l'une des tendances actuelles de l'éducation.

²⁷ ŠMÍDOVÁ, Tereza, TEJKALOVÁ, Lenka et VOJTKOVÁ, Naděžda. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Vydal Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN 978-80-87652-57-2, p. 8

²⁸ PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-7238-157-1, p. 13

²⁹ KLUFA, Jan. CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. *Čtvrtletník vzdělávání* [online]. 2012, č. 3 [cit. 2022-01-24]. Accessible à partir de l'adresse URL : <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

Cependant, cette forme d'enseignement n'est pas encore entièrement utilisée en République tchèque.

Le principal obstacle est le manque de compétences en langues étrangères des enseignants de la formation professionnelle. Les enseignants n'ont pas la connaissance d'une langue étrangère à un niveau tel qu'ils peuvent communiquer couramment avec les élèves.³⁰ Dans le même temps, il n'y a toujours pas assez de supports pour ce type d'enseignement.³¹

L'enseignement d'EMILE est divisé en deux parties. La première est axée principalement sur la langue. Le professeur de langue étrangère inclura dans sa leçon un contenu thématique d'une matière non linguistique. La sélection de ce contenu est soumise à l'objectif linguistique de la leçon. La deuxième forme, en revanche, se concentre davantage sur le contenu. L'avantage de cette option est que, contrairement aux cours de langue classique, où les élèves se concentrent sur la compréhension des règles d'utilisation de la langue, ici ils se concentrent sur le contenu de la matière. Ceci permet aux élèves de percevoir l'enseignement des langues plus naturellement et avec moins d'effort.

Coyle identifie quatre domaines qui doivent être inclus dans l'enseignement d'EMILE. Ces domaines sont appelés 4C : **Contenu** (progrès des connaissances, des compétences et de la compréhension liés aux éléments spécifiques du programme défini), **Communication** (utiliser le langage pour apprendre, tout en apprenant à l'appliquer), **Cognition** (développer des capacités de réflexion qui combinent les concepts, la compréhension et le langage) et **Culture** (approfondissement de la conscience de l'altérité et de soi). En même temps, les cinq compétences communicatives (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite et la compétence d'interaction) devraient être combinées dans la leçon d'EMILE.³² La méthode d'EMILE doit permettre de véhiculer le contenu d'une matière non linguistique à l'aide d'une langue étrangère, qui devient un authentique moyen de communication.³³

L'enseignement d'EMILE est largement mis en œuvre en conjonction avec la langue anglaise. Mais nous nous concentrons sur l'enseignement du français. L'un des premiers

³⁰ VÁŇOVÁ, Tamara. Pár slov o projektu úvodem. *CLIL do škol: Výtvarná výchova pro druhý stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

³¹ CLIL Principles. In: *British Council BBC: Teaching English* [online]. 2010 [cit. 2022-01-25]. Accessible à partir de l'adresse URL : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>

³² CLIL Principles. In: *British Council BBC: Teaching English* [online]. 2010 [cit. 2022-01-25]. Accessible à partir de l'adresse URL : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>

³³ COYLE, Do. *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona: APAC Barcelona, 2006. ISBN 93-3162227.

problèmes qu'il convient de souligner est la question du choix de la langue secondaire étudiée. En effet lorsque nous commençons à enseigner une matière qui ne vise pas à faire apprendre une langue étrangère, il faut s'assurer que celle-ci soit déjà maîtrisée un minimum par tous les apprenants. Or ceci n'est pas possible dans une école classique, où les élèves peuvent choisir une deuxième langue étrangère parmi plusieurs variantes. Les élèves ont la possibilité de choisir entre l'allemand, le russe ou encore une autre langue. Dans ce cas, il devient impossible de réaliser l'enseignement avec cette méthode si tous les élèves ne pratiquent pas la même langue seconde.

Même si cela n'en a pas l'air, de nombreux enseignants utilisent les méthodes qui pourraient ressembler à l'EMILE dans une certaine mesure sans en être conscients. Après tout, la coloration des symboles de vocabulaire ou la description des images est déjà liée aux arts visuels dans un sens. Cependant, l'inclusion d'activités artistiques dans les cours de langues étrangères ne peut pas être qualifiée d'enseignement d'EMILE à part entière. L'art ne sert ici que d'aide à la médiation des objectifs linguistiques et n'est pas le sujet de la leçon elle-même. Il n'y a pas d'objectif de contenu, c'est-à-dire d'éducation intentionnelle et systématique des élèves à la culture artistique.

5. Civilisation et beaux-arts en classe de FLE

Ce chapitre contient trois sections. Dans la première, nous nous concentrons sur la civilisation qui gagne en importance dans l'enseignement de FLE actuel. L'apprentissage d'une langue étrangère est donc accompagné par la culture de leurs utilisateurs : ses traditions, ses habitudes, sa musique, ou bien ses beaux-arts. Dans la deuxième, nous nous rapprocherons du thème des beaux-arts. Nous expliquerons pourquoi nous devrions nous intéresser à ce domaine et quel impact cela a sur les apprenants. Dans la dernière partie, nous effectuerons une analyse des manuels sélectionnés, centrée sur la représentation des sujets artistiques qu'ils contiennent.

5.1. Civilisation

La notion de civilisation a évolué au cours de l'histoire. Contrairement à ses débuts où elle n'avait qu'une place secondaire, voire complémentaire, dans l'enseignement, elle occupe désormais une partie intégrante de l'enseignement.³⁴ Nous observons qu'elle gagne avec le temps une place plus en plus importante dans les manuels ainsi que dans l'apprentissage de langue étrangère en général. Aujourd'hui, nous pouvons même parler de l'approche interculturelle qui vise la compétence culturelle passant par la sensibilisation, la maîtrise d'un savoir socioculturel de la langue cible.

Puisque l'aspect linguistique ne nous suffit pas pour communiquer, aujourd'hui nous ne séparons plus la culture d'une langue. « *En outre, étant donné qu'apprendre une langue, c'est intégrer la culture de cette langue* ». ³⁵ Lorsque nous apprenons une langue, il faut se confronter inséparablement avec la culture, la différence de l'autre, sinon nous risquons provoquer un malentendu. Cette compétence est une capacité « *de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)* ». ³⁶

La culture a une place importante dans tout l'enseignement. Mais il faut plutôt parler « des cultures » en pluriel, car même s'il s'agit d'un seul pays, les cultures différentes y cohabitent. « *Les pratiques culturelles [...] sont permises par la rencontre entre une intention*

³⁴ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1

³⁵ WINDMÜLLER, Florence. *Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Éditions Belin, 2011. ISBN 978-2-7011-5330-8, p. 9

³⁶ BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1, p. 118

de transmission, celle des créateurs qui diffusent leurs œuvres, et une intention d'appropriation, celle de l'individu qui forme son esprit et sa personnalité au contact de ces œuvres. La transmission culturelle est aussi au croisement du passé puisqu'elle s'appuie sur des œuvres héritées, et de l'avenir, car constamment et jamais figée, elle se projette en se fixant dans ses transformations futures. »³⁷

5.2. Beaux-arts

Il semble que de plus en plus de gens commencent à remettre en question le rôle des beaux-arts à la fois à l'école et dans la société elle-même. Il y a une opinion parmi les gens que l'éducation artistique est une sorte de matière « relaxante », qui semble combler un vide dans les horaires d'un emploi du temps. Les élèves ne viennent ici que pour jouer avec des crayons et des ciseaux. Ils n'accordent pas beaucoup d'importance à cette matière et il est difficile de les blâmer lorsque nous nous rendons compte qu'une grande partie des enseignants d'art n'ont eux-mêmes pas étudié ce domaine. Souvent, ils ne savent pas par eux-mêmes quel est le sens et le but de l'art, et donc cette fausse idée du non fondé de l'éducation artistique continue de se répandre malgré tout.

Cette tendance ressort clairement de la révision du programme-cadre de formation de la République tchèque en 2021³⁸, à laquelle de nombreux professeurs d'art, de sciences humaines et d'autres domaines s'opposent. Elle veut augmenter le temps consacré à l'apprentissage de l'informatique au détriment de l'enseignement des beaux-arts. Mais pourquoi est-ce une erreur de vouloir diminuer la part d'enseignement d'art ? Pourquoi est-il important de maintenir l'éducation artistique ? Où est sa valeur ?

D'après Trnka³⁹ l'éducation artistique est une matière éducative qui offre des conditions idéales pour le développement de la personnalité, de la coopération et de la réflexion. Elle permet aux étudiants de s'exprimer librement à travers une activité créative en ouvrant la porte à la discussion, à l'exploration et à l'ouverture d'esprit.

L'éducation artistique est un processus complexe et riche en contenu dans laquelle la création des élèves n'est pas un but, mais l'un des moyens de l'activité éducative. « *Outre les*

³⁷ CARBILLET, Marion et MULOT, Hélène. *À l'école du partage : Les communs dans l'enseignement*. Caen : C&F édition, 2019. ISBN 978-2-915825-93-0, p. 102

³⁸ *Národní ústav pro vzdělávání: RVP pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2022-02-13]. Accessible à partir de l'adresse URL : <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

³⁹ TRNKA, Pavel. *Reakce na snahy redukovat počty hodin výtvarné výchovy. Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta* [online]. 10.03.2021 [cit. 2022-03-15]. Accessible à partir de l'adresse URL : <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/pdf/aktualne/reakce-na-snahy-redukovat-pocty-hodin-vytvarne-vychovy>

activités communément assumées, présentées comme création et réception, la réflexion est une composante essentielle du processus éducatif de l'éducation artistique, qui soumet ces deux processus à la communication verbale, à l'examen, à la comparaison et à la vérification et les place ainsi dans l'expérience personnelle consciente de l'élève. Ce n'est que dans la coopération et l'interconnexion de ces trois activités que l'éducation artistique devient un tout efficace et fonctionnel. »⁴⁰ Les élèves apprennent à percevoir l'art, à y chercher des significations et à se connaître eux-mêmes ainsi que le monde qui les entoure. Ils travaillent avec leur propre créativité et leur imagination. Leurs activités sont étroitement liées à la pensée critique, qu'ils utiliseront tout au long de leur vie dans d'autres domaines également.

L'éducation artistique sert également à former et à utiliser la motricité fine, nécessaire aux activités créatives. Les élèves apprennent à manipuler du matériel sous de nombreuses formes, à le sélectionner, à le combiner et ainsi atteindre le but recherché. Il y a aussi un contact social naturel. Les élèves passent du temps ensemble, s'entraident et se consultent sur l'attribution et la mise en œuvre de leurs créations, le tout sans contrainte.

Les beaux-arts et leur étude conduisent également à l'acquisition d'une gamme large et diversifiée de futurs métiers. Nous pouvons citer par exemple les designers d'intérieur et de vêtements, les concepteurs de sites Web, les architectes, les photographes, etc. Et si la réalisation artistique est si peu importante, pourquoi la rencontrons-nous partout dans notre environnement ? À chaque moment de notre quotidien, nous retrouvons le résultat de l'enseignement artistique : sur les emballages alimentaires, dans les publicités, les bâtiments, le design automobile, bref, partout autour de nous. Mais attention, l'art peut être utilisé pour la manipulation, pour véhiculer de fausse idée, l'histoire est malheureusement remplie d'exemple. Ce n'est pas pour rien que des œuvres d'art ou des mouvements entiers ont été interdits pour des raisons politiques à certaines périodes. L'art nous parle, et si nous ne comprenons pas ses mots et ses significations, nous pouvons nous retrouver dans une situation non souhaitée. Un exemple qui illustre très bien le propos est la publicité, qui, bien conçue, peut nous convaincre d'acheter un produit qui ne nous intéresse pas. Cependant, si nous pouvons prendre le temps de réfléchir et de le déchiffrer, nous sommes alors libres de décider de lui obéir ou d'ignorer la tentative de marketing.

Ce qui est le plus important dans l'art, c'est le fait que tout le monde a une chance de réussir.

⁴⁰ KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3, p. 7 Accessible à partir de l'adresse URL : https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

Chacun de nous est différent et unique, nous avons des intérêts, des expériences et des opinions différents. L'éducation artistique n'est pas une science exacte, comme les mathématiques, dont le résultat est vrai ou faux. En art, le mal peut être bon et le bien peut être mauvais. Cela dépend du destinataire. L'art est la liberté – la liberté d'expression, la liberté d'interprétation et la liberté de décision.

Alors, pourquoi ne pas impliquer au moins des fragments d'art dans d'autres domaines de l'éducation, comme l'enseignement de la langue française par exemple ?

5.3. Présence des beaux-arts dans les manuels de FLE

Les manuels peuvent être analysés sous des angles différents. Nous pourrions examiner l'adéquation du niveau de langue par rapport à l'apprenant, la clarté de l'organisation, sa compréhensibilité, ses représentations d'activités axées sur les compétences linguistiques individuelles, etc. Cependant, nous nous concentrons principalement sur la représentation des thèmes des beaux-arts et de la valeur esthétique ainsi que sur l'analyse du contenu des manuels.

La sélection des manuels n'est pas aléatoire. Elle est faite de façon à pouvoir comparer les stratégies d'apprentissage de différents pays. Tout d'abord, nous analyserons *Le français entre nous* créé par des auteures tchèques. Le second manuel qui sera étudié est d'origine polonaise : *C'est parti !*. Ce n'est pas une œuvre locale, mais elle est néanmoins basée sur la langue slave et une culture similaire à celle tchèque. En ce qui concerne le dernier exemple, il s'agit d'un outil provenant de France : *Bonjour et bienvenue !*, qui a, selon Filip Fischer, occupé une position dominante dans l'enseignement du FLE dans l'environnement tchèque⁴¹.

*Le français entre nous*⁴² est un manuel utilisé pour l'enseignement du français langue étrangère au collège et dans les lycées de 8 ans. Le nom est choisi délibérément et exprime l'ancrage de cette langue dans le monde d'aujourd'hui. Il met l'accent sur la communication, mais pas seulement. Les avantages de ce manuel comprennent : une méthode pointant vers de nombreuses relations interdisciplinaires, un grand nombre de stimuli pour atteindre les objectifs de l'éducation interculturelle pour laquelle il utilise des éléments d'enseignement par projet, la possibilité d'une forme interactive à utiliser sur un tableau blanc interactif, mais aussi en tablette, PC et ordinateur portable, qui est utilisé pour pratiquer le vocabulaire à partir de leçons individuelles du manuel.

⁴¹ PROCHÁZKOVÁ, Zuzana et SUCHÁNKOVÁ, Tereza, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-612-1, p. 79

⁴² NOVÁKOVÁ, Sylva. *Le français entre nous 1*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-867-7.

Manuel de français *C'est parti !* d'origine polonaise répond aux besoins des élèves et aux spécificités de l'enseignement tchèque. Il comprend une approche innovante des enregistrements via QR code à l'aide d'un smartphone. La version électronique du manuel avec le cahier d'exercices est adaptée pour être utilisée sur des tableaux blancs interactifs afin de rendre l'enseignement plus spécial. Il se compose d'un manuel avec un cahier d'exercices et d'un CD avec des enregistrements, d'une version interactive du manuel avec un cahier d'exercices, d'un certain nombre de supports méthodologiques, y compris des scénarios de cours, des tests ou des travaux écrits, et d'autres supports supplémentaires.

Le manuel *Bonjour et bienvenue !*⁴³, édité en France, met particulièrement l'accent sur l'acquisition d'une prononciation correcte de la langue française. Manuel, qui contient également un CD avec des enregistrements, est entièrement en français, la langue visée. Il contient un rapport culturel et interculturel pour faciliter la familiarisation avec les habitudes et les comportements des Français ainsi que des francophones en général.

Avant l'analyse, il est nécessaire de clarifier ce que nous considérons comme étant des thèmes artistiques et ce qui n'est qu'une forme esthétique du manuel, ne visant qu'à attirer les apprenants. Cette différenciation n'est pas facile. Pour nous, ce que nous définissons comme les thèmes des beaux-arts sont principalement les périodes artistiques, les artistes et leurs œuvres : sculpturales, picturales, architecturales, etc. Dans ce cas, nous rencontrons leur absence dans les manuels *Le français entre nous* et *Bonjour et bienvenue !* et un peu moins dans *C'est parti !*. Il faut dire que dans le manuel tchèque choisi *Le français entre nous* nous trouverons également des activités axées sur l'art. Cependant, il ne s'agit que d'une production créative destinée aux élèves en tant que mini-projets. Dans le manuel de l'édition française *Bonjour et bienvenue !*, nous pouvons observer la grande importance de l'aspect culturel, qui est sans doute influencé par le taux élevé de migration. Cependant, les beaux-arts ne sont pas représentés ici. Nous pourrions discuter des bandes dessinées qui font partie de cette publication, mais ce ne sont pas des œuvres d'art, mais du matériel pédagogique sous une forme plus accessible aux élèves en fonction de leur âge. La plus grande représentation des sujets des beaux-arts, bien que pas très élevée, est contenue dans le manuel *C'est parti !* créé dans l'environnement polonais. Il comprend des bandes dessinées, mais en même temps s'enrichit des beautés architecturales, peu évoquées, de certaines villes francophones, comme Paris, mais aussi Bruxelles ou Strasbourg.

⁴³ BERTAUX, Lucile, CALVEZ, Aurélien et RIPAUD, Delphine. *Bonjour et bienvenue! : méthode de Français : niveau A1.1*. Paris: Didier Français langue étrangère, 2019. ISBN 9782278093151.

Pour conclure, la plupart des auteurs des manuels sélectionnés n'abordent pas suffisamment les thèmes des beaux-arts et si c'est le cas ils préfèrent intégrer les réalités de la France métropolitaine dans les contenus pédagogiques. La prédominance de la culture métropolitaine française peut en quelque sorte influencer la perception holistique de la diversité du monde francophone et n'offrir ainsi qu'une vision étreinée des stéréotypes et clichés traditionnels. L'analyse du matériel textuel et visuel montre également une représentation significativement faible des éléments culturels qui représenteraient la diversité du monde francophone sur un continent non européen.

6. Intégration des beaux-arts en classe de FLE

En raison du manque d'aspect artistique dans les manuels d'enseignement, il est nécessaire d'élargir les options avec de nouvelles activités. Nous proposons un ensemble d'activités didactiques utilisable en classe de FLE au collège. Tout le matériel proposé est uniquement en français même s'il est destiné aux débutants. Il est donc nécessaire d'expliquer des informations importantes ou des phrases compliquées aux élèves en langue tchèque ou de les traduire si nécessaire. L'objectif est de présenter aux élèves autant de matériel possible en langue française, c'est pourquoi nous ne trouvons pas la langue tchèque dans les conceptions pédagogiques proposées. L'utilisation de la langue française à l'écrit ainsi qu'à l'orale va permettre d'avoir les conditions idéales pour un apprentissage efficace. Cette immersion va permettre aux enfants d'apprendre plus naturellement cette langue étrangère.

Dans les manuels actuels, il existe de plus en plus d'activités qui reflètent des sujets culturels ou même artistiques. Cependant, elles se concentrent généralement sur les œuvres les plus connues, tel que la Joconde par exemple, ou sur lieux les plus emblématiques de la capitale, Paris. Mais cette concentration sur les éléments emblématiques peut créer un décalage avec les autres villes françaises et francophones, avec leur culture, leur architecture, leurs sculptures, etc. Nous essayons alors de remplir cet espace vide avec plusieurs propositions comment introduire le thème des beaux-arts en classe de FLE au collège. De la même manière, nous élargissons les thématiques artistiques de l'enseignement aux œuvres étrangères, donc non seulement francophones.

Dans la partie théorique, nous nous sommes familiarisés avec la méthode d'EMILE, qui permet de relier une matière linguistique à une matière non linguistique. Nous décidons de ne pas utiliser cette méthode même si nous pouvons la considérer comme bien conçue. Elle devrait être plutôt appliquée dans les deux matières simultanément, ce qui, comme nous l'avons vu, n'est pas possible avec une deuxième langue étrangère, qui n'est pas la même pour tout le monde. Nos suggestions des cours sont principalement ciblées sur la composante linguistique. L'enrichissement avec un élément artistique est conçu pour que les élèves le perçoivent, se l'approprient, mais pas pour qu'il occulte l'enseignement de la langue française.

Les activités sont groupées dans des ensembles englobant une ou plusieurs séances. Nous avons choisi cette forme pour présenter les activités individuelles dans le contexte plus large et en même temps les relier, y chercher des connexions et en tirer des conséquences. La leçon doit être perçue comme un tout, dans laquelle nous passons du plus facile au plus exigeant. Nous

proposons un large éventail de tâches qui se succèdent. Cela aide pour la concentration et l'intérêt des élèves pour l'enseignement.

Lors de la conception de l'enseignement, il est nécessaire de n'exclure aucune des compétences langagières. Chacune a son rôle et sa représentation (plus ou moins important).

Nous avons décidé de proposer une offre diversifiée de conceptions pédagogiques en classe de FLE, variées en termes de durée, d'activités, de méthodes et de stratégies d'enseignement ainsi que des thèmes artistiques sélectionnés que nous appliquons. Nous travaillons avec une œuvre d'art, un auteur ou tout le mouvement artistique. Nous nous occupons également des médias d'art. Nous étudions les couleurs selon leur symbolique, ou des formes et leurs significations.

Dans la première séquence, nous nous concentrons sur une œuvre sélectionnée d'un artiste français : Henri Matisse. Il était selon Guillaume Apollinaire « *un artiste en qui se combinent [...] les qualités les plus tendres de la France : la force de sa simplicité et la douceur de ses clartés* »⁴⁴. Matisse a regardé la peinture de manière innovante. Il a « *accompli un des travaux les plus difficiles : donner une existence plastique à (se)s tableaux sans le concours de l'objet sinon pour exciter des sensations.* »⁴⁵. Dans ses œuvres, il s'est séparé de la convention des couleurs. Un exemple clair de ce principe est le tableau *La Raie verte* de l'année 1907, où il a combiné de manière expressive le bleu, le rouge et le vert⁴⁶ pour représenter le portrait de sa femme. Grâce à la composition non traditionnelle des couleurs des teintes accentuées et au motif du portrait, cette peinture est assurément adaptée pour remplir notre objectif éducatif.

Nous passons de l'œuvre à l'ensemble du mouvement artistique. Pour l'activité de description d'une personne, nous avons choisi des peintures baroques. Nous remontons aux XVII^e et XVIII^e siècles, lorsque le baroque est né en Italie et s'est progressivement répandu dans toute l'Europe.⁴⁷ Pour ce mouvement, encadré par la guerre de Trente Ans et la Grande Révolution française, il existe une obscurité typique : une technique dans laquelle toute l'image est plongée dans une robe sombre, seules les zones exposées sont éclairées. Cela nous convient parfaitement pour notre cours de français. Les élèves ont des portraits peints par des personnalités remarquables pour la description. Ils ne sont pas perturbés par l'arrière-plan des

⁴⁴ APOLLINAIRE, Guillaume. *Henri Matisse*. Paris: L'ÉCHOPPE, 1993. ISBN 2-84068-010-6, p. 7

⁴⁵ APOLLINAIRE, Guillaume. *Henri Matisse*. Paris: L'ÉCHOPPE, 1993. ISBN 2-84068-010-6, p. 9

⁴⁶ ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění. 7.*, rozšířené a upravené vydání. Ilustroval Pavla GRÜNEROVÁ. Praha: Idea servis, 2019. ISBN 978-80-85970-93-7.

⁴⁷ ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění. 7.*, rozšířené a upravené vydání. Ilustroval Pavla GRÜNEROVÁ. Praha: Idea servis, 2019. ISBN 978-80-85970-93-7.

tableaux. Afin qu'ils se familiarisent avec l'art, les peintures sont enrichies de légendes. L'élève a sous les yeux les noms des auteurs et des tableaux baroques.

La troisième séquence est centrée sur l'architecture. Du fait que Paris et ses monuments sont largement repris dans les manuels, nous avons choisi une autre grande ville néanmoins peu étudiée en milieu scolaire : Bordeaux. Déjà au XIXe siècle Stendhal écrivait dans ses *Mémoires d'un touriste* : « *Bordeaux est, sans contredit, la plus belle ville de France* »⁴⁸. C'est pourquoi nous nous promènerons au moins sur la carte de Bordeaux, ville du vin, inscrite sur la liste du patrimoine culturel de l'UNESCO. Nous utiliserons des peintures de Zdeněk Sýkora, un artiste moderne, pour introduire la problématique du cours. Grâce à cela, l'art plus contemporain sera également impliqué.

Pour finir, nous avons choisi une leçon axée sur le symbolisme des couleurs. Nous voulons montrer aux élèves que nous sommes tous différents : chacun perçoit les choses d'une autre manière. Mais quand même, si nous venons d'un milieu social similaire, nous en sommes influencés. Et donc certaines de nos attitudes peuvent être semblables. Ce phénomène sera testé par une courte expérience tirée de l'étude des couleurs. Pour approfondir l'expérience, nous avons choisi l'œuvre de Claude Monet. Il travaille souvent « *simultanément sur plusieurs toiles à différents moments du jour et de l'année.* »⁴⁹ Il multiplie les compositions en variant les effets de lumière. Il analyse une scène concrète à différents moments du jour ou en plusieurs saisons. Ça nous permet d'étudier le vocabulaire de temps en prenant en compte la valeur des couleurs.

Dans les conceptions pédagogiques que ce mémoire offre, nous intégrons donc l'art sous différentes formes : concentré sur l'œuvre, l'auteur, le mouvement ou bien sur un autre aspect artistique particulier. Nous créons des activités qui font référence aux époques historiques dans le contexte européen. Dans chacun des ensembles d'activités proposés, toutes les compétences communicatives sont impliquées de manières diverses.

⁴⁸ DELVAILLE, Bernard. *Bordeaux*. Paris: Diffusion, Presses universitaires de France, c1985. ISBN 2-903528-57-8, p. 28

⁴⁹ CAHN, Isabelle. *Comment regarder...MONET: Guide des arts*. Paris: Hazan, 2010. ISBN 978-2-7541-01684, p. 172

6.1. **Activité n° 1 : *La Raie verte* d'Henri Matisse**

Le premier ensemble d'activités fait découvrir aux apprenants le célèbre artiste de la période de fauvisme et l'un de ses tableaux les plus connus. La peinture *La Raie verte* a été choisie pour sa forme d'un portrait qui sert à apprendre le vocabulaire visé et pour la diversité de ses couleurs. Bien que son auteur Henri Matisse soit un personnage important dans l'histoire de l'art, il est pourtant mal reconnu dans la société d'aujourd'hui. À travers la découverte de cet artiste, les apprenants s'enrichissent également dans le domaine linguistique. Ils acquerront un vocabulaire plus large, qu'ils pourront ensuite utiliser de manière autonome.

Nous employons le jeu ludique de bataille navale qui sert d'élément de motivation et induit une situation plus naturelle pour utiliser une langue étrangère. À noter qu'il ne s'agit pas de la bataille navale classique, mais d'une modification. Il n'y a pas de porte-avion, croiseur, contre-torpilleur, sous-marin, ni torpilleur placé sur la grille. Au lieu de cela, nous avons des champs colorés prédéfinis.

Une autre activité qui apporte la motivation et attire l'attention : est celle où les élèves répètent le vocabulaire du visage en le montrant sur soi-même. Elle est choisie pour faire bouger les élèves.

Pour la mise en œuvre, trois séances sont réservées. Les activités doivent se succéder de manière fluide. Nous reprenons une thématique déjà abordée, nous travaillons à l'acquisition d'un nouveau curriculum et nous finissons par une étape de réflexion qui sert de bilan aux activités. Les étudiants ont la possibilité d'exprimer leurs opinions, leurs préférences, leurs éloges ou leurs plaintes. Grâce aux nouvelles informations, l'enseignant peut adapter la suite de l'enseignement afin qu'elle corresponde mieux aux besoins des élèves.

Objectifs pédagogiques :

Les élèves utilisent le vocabulaire de chiffres, d'alphabet, de couleurs. Ils composent l'image. Ils formulent leurs hypothèses et identifient la peinture de Madame Matisse d'Henri Matisse. Ils reconnaissent, identifient et pratiquent le vocabulaire du visage. Ils trouvent des arguments et justifient leurs opinions.

Compétences langagières : CO, CE, EO, EE, CI

Public : les élèves du collège (entre 12 et 15 ans)

Mots clés : bataille navale, couleurs, chiffres, alphabet, visage, Henri Matisse

Durée : 3 séances de 45min

Travail : individuel, en binôme, en groupe

| | | |
|-------------------|------------------------|--|
| Démarche : | 1 ^{re} séance | Révision des chiffres, couleurs et alphabet français Bataille navale Réflexion |
| | 2 ^{de} séance | Résumé de la séance précédente Poursuite du jeu de la bataille navale Puzzle Hypothèses Application des couleurs |
| | 3 ^e séance | Peinture <i>La Raie verte</i> d'Henri Matisse Texte Vocabulaire du visage Entraînement par une « activité physique » Réflexion |

Première séance

1) Pour commencer cette unité d'apprentissage, nous utilisons une activité répétitive, qui vérifie la connaissance du vocabulaire déjà acquis. Cette partie fonctionne comme un échauffement, que les élèves accordent leur attention à la langue française. Nous révisons les chiffres, les couleurs et l'alphabet avec toute la classe. L'enseignant projette l'image de l'alphabet au tableau. Il pose des questions aux élèves :

« *Qu'est-ce que vous voyez au tableau ?* »

« *Vous rappelez-vous l'alphabet français ?* ».

Ensuite, toute la classe épelle l'alphabet ensemble.

L'enseignant a des papiers avec les lettres imprimées. Il en montre un aux élèves. Les élèves disent ce qu'ils voient (« *S bleu, W orange, Y jaune, G rose, ...* »). Un élève est choisi pour venir au tableau et écrire les couleurs. De cette façon, nous travaillons avec le vocabulaire des couleurs - sous sa forme écrite et orale.

2) Après avoir vérifié la connaissance du vocabulaire nécessaire pour d'autres activités, les élèves se mettent en binômes. L'enseignant dispose de plusieurs options pour répartir les élèves par rapport à un groupe de classe spécifique. Il peut laisser les élèves choisir leur partenaire ou les diviser pour qu'il y ait un élève plus doué dans chaque binôme, qui peut aider l'autre, ou au contraire, il peut constituer des binômes homogènes. Même une sélection aléatoire est possible. Ensuite, chacun obtient une fiche-élève pour jouer de la bataille navale. L'enseignant explique les règles de ce jeu ludique. Chaque élève a sa propre grille de jeu avec une partie colorée et une partie à colorier. Le but est de colorier la partie

vide selon le modèle du partenaire de l'élève qui doit la décrire correctement. Nous utilisons des chiffres et des lettres qui indiquent les colonnes et les lignes. Les élèves disposent à tout moment des règles simplifiées dans leur feuille de travail. Ils peuvent les consulter pour se rassurer en cas de besoin. Après s'être assuré que les élèves comprennent bien les règles, ils commencent à jouer. L'enseignant assume le rôle d'un mentor. Il laisse l'activité aux élèves, mais les aide si nécessaire et veille au bon usage de la langue française.

- 3) Nous passons à la réflexion de cours, afin que l'enseignant puisse vérifier si les méthodes et stratégies pédagogiques retenues étaient adaptées à l'acquisition des savoirs et savoir-faire visés. La classe résume ensemble quel était le programme de cette leçon. L'enseignant pose aux élèves les questions suivantes :

« *Comment avez-vous jugé la difficulté du cours ?* »

« *Comment vous êtes-vous senti pendant ce cours ?* »

« *Est-ce que le cours était facile ?* »

« *Quelle activité avez-vous aimée ?* »

« *Qu'est-ce que vous voudriez changer dans ce cours ?* »

...

Deuxième séance

- 1) Ce cours commence avec des questions liées à l'activité de la séquence précédente. L'enseignant pose des questions aux apprenants et crée une atmosphère propice à la poursuite :

« *Qu'est-ce que nous avons fait la dernière fois ?* »

« *Quel vocabulaire avons-nous utilisé ?* »

« *Quelles sont les règles du jeu que nous avons employées pour jouer à la bataille navale ?* » ...

- 2) Nous supposons que les élèves n'ont pas encore terminé la bataille navale. Ils continuent à jouer jusqu'à découvrir l'image.
- 3) Dès que tous les binômes ont terminé, les élèves se réunissent. Ils utilisent les grilles coloriées comme un puzzle. En assemblant toutes les grilles (1A,1B, 2A,2B, 3A,3B), ils trouvent la peinture de Madame Matisse, *La Raie verte* d'Henri Matisse.
- 4) Les élèves réfléchissent sur la signification de l'image qu'ils ont créée en associant ses parties dans un bon ordre. Ils font des hypothèses et se les soumettent les uns aux autres.
- 5) Si nous avons le temps, nous pouvons nous focaliser sur l'aspect de la couleur. Nous réutilisons de nouveau notre vocabulaire lors de l'analyse de l'image résultante. Nous nous

concentrons sur la représentation des couleurs individuelles, pour déterminer qu'elles sont celles les plus utilisées et celles qui le sont moins. En plus de cela, nous pouvons nous enrichir du vocabulaire lié à l'espace (en haut, en bas, à droite, à gauche, au milieu ...).

Troisième séance

- 1) Nous connectons de nouveau cette séance à la précédente. L'enseignant projette l'image découverte du dernier cours. Il fait ensuite la projection de la peinture bien connue *La Raie verte* d'Henri Matisse, qui a servi de point de départ et de but au jeu de bataille navale. L'enseignant laisse les élèves deviner qu'il s'agit du portrait de la femme d'Henri en les faisant répondre aux questions suivantes :
 - « *Qu'est-ce que nous voyons sur la peinture ?* »
 - « *Connaissez-vous cette image ? D'où vient-elle ?* »
 - « *Comment s'appelle l'auteur de cette œuvre d'art ?* »
 - « *Qui peut être cette dame ?* ».
 - « *Quelle partie du corps humain voyons-nous sur cette peinture ?* »
 - « *Quelles couleurs a utilisées Henri Matisse pour la peinture de sa femme ?* »...
- 2) Après une courte discussion, les théories sont vérifiées et la personnalité d'Henri Matisse est révélée. Les élèves découvrent le personnage d'Henri Matisse en lisant le texte court. L'enseignant lit tout le texte. Les élèves soulignent les mots qu'ils connaissent. Ils les disent à voix haute et les traduisent. Ensuite, les élèves relisent le texte, phrase par phrase et essaient de le traduire en utilisant le petit dictionnaire ajouté. Le professeur choisit de les aider si nécessaire ou les laisser d'abord rechercher des termes inconnus dans un traducteur ou un dictionnaire.
- 3) Lorsque le texte est traduit, les élèves encerclent le vocabulaire du visage. Grâce au texte, ils obtiennent la première des expressions qu'ils utilisent à l'étape suivante. Ils emploient ces expressions pour compléter l'image avec les lieux omis. Nous lisons le vocabulaire du visage pour apprendre leur prononciation correcte. Ensuite les élèves consultent le dictionnaire pour compléter l'exercice. Nous corrigeons ensemble le placement du vocabulaire du visage.
- 4) Nous nous entraînons dans le vocabulaire appris. Un élève vient devant la classe et choisit l'une des expressions. Il la prononce à voix haute. Les autres le montrent sur leurs corps. Ils continuent de la même manière avec tout le vocabulaire.
- 5) Nous finissons par la réflexion. L'enseignant place dans la classe deux papiers. À gauche, il met le papier « OUI » et à droite « NON ». L'enseignant pose les questions :

« Est-ce que vous trouvez la séance difficile ? »

« Est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez manqué pendant la séance ? »

« Est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez apprécié pendant la séance ? »

« Est-ce que vous avez aimé la séance ? »

...

Après chaque question, les enfants se placent de côté OUI ou NON par rapport à leur opinion. Ils ont de l'espace pour argumenter leur choix de leur réponse.

Matériel : Alphabet, grilles de jeu de bataille navale, crayons de couleur, peinture d'Henri Matisse, texte sur la peinture d'Henri Matisse



Figure 1: Matériel didactique pour répéter l'alphabet français

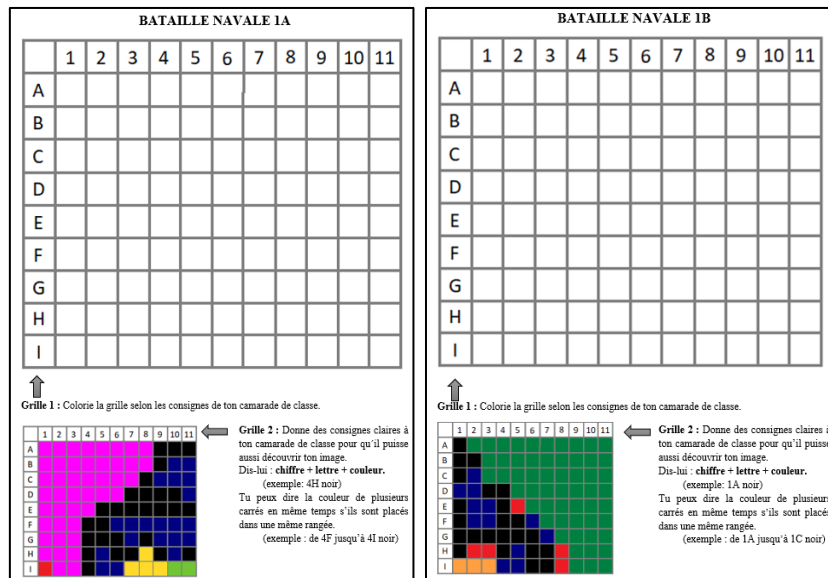


Figure 2 : Grille de jeu pour la bataille navale

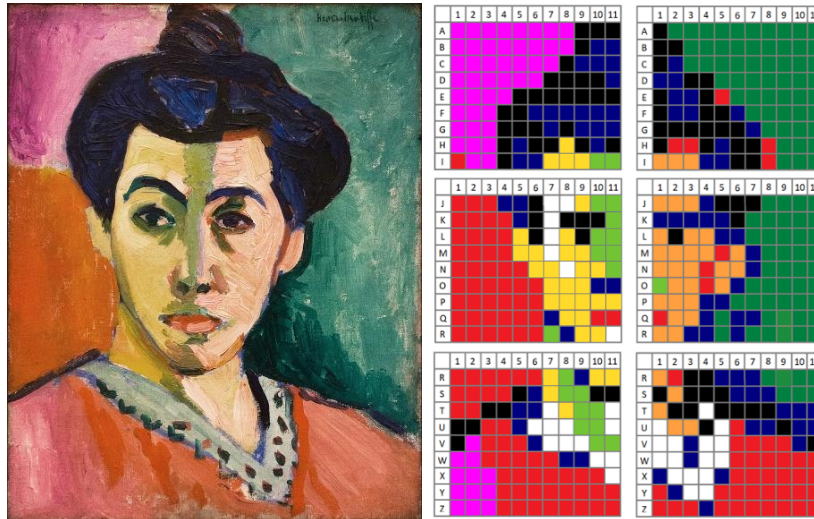


Figure 3 : La Raie verte d'Henri Matisse, voir sur : https://en.wikipedia.org/wiki/Green_Stripe#/media/File:Matisse_-_Green_Line.jpeg

En 1905 Henri Matisse, un peintre français a créé le portrait de sa femme Amélie Noellie Matisse-Parayre. Il utilise une simple ligne verte pour marquer l'ombre sur son visage. Il emploie le même vert près d'un œil et sur le cou pour modeler le volume. Henri Matisse provoque avec les couleurs purs. Et ainsi le nom de Fauvisme est né.

PETIT DICTIONNAIRE :

| | |
|---------------------|-------------------|
| Un peintre = maliř | Un œil = oko |
| Une femme = žena | Un cou = krk |
| Un ombre = stin | Un volume = objem |
| Un visage = obličej | |




Figure 4: Les informations du tableau La Raie verte d'Henri Matisse

Un visage, un front, un œil/des yeux, une oreille, une joue, un menton, des cheveux, un sourcil, des cils, un nez, une bouche/des lèvres, un cou



Figure 5: Matériel pédagogique pour compléter le vocabulaire du visage

Collage

Réflexion

Première séance

- 1) Tout d'abord, nous révisons le vocabulaire du corps. Les élèves traduisent les phrases données. Nous nous arrêtons sur l'adjectif de couleur marron et signalons qu'il s'agit d'une exception puisqu'il fait référence à un nom commun et ne peut donc pas s'accorder en nombre et en genre : il sera toujours au singulier, quel que soit son contexte. En même temps, nous présentons d'autres possibilités d'exprimer cette couleur (brun, châtaigne). Nous expliquons également la règle de changement d'article « des » en « de », si le nom au pluriel est précédé d'un adjectif qualificatif.
- 2) Les élèves se mettent en groupes par trois. Encore une fois, il convient d'examiner la méthode de division en groupes par rapport aux spécificités de la classe. Chaque élève développe une compétence linguistique (EO, CO, EE) différente. Un élève obtient un document avec 2 images de l'époque baroque avec les consignes. Il choisit celui qu'il veut décrire. Le deuxième élève dessine ce que le premier lui décrit et le troisième s'occupe d'écrire la description du premier.
- 3) Les élèves produisent un collage de la peinture baroque choisi, le dessin formé selon la description et la peinture originale. Nous plaçons ensuite les collages aux différents endroits dans la classe pour que tout le monde y ait accès. Les élèves regardent le travail des autres groupes et ajoutent une nouvelle phrase pour enrichir la description. Les résultats de l'activité précédente sont ainsi mis à la disposition de toute la classe. Les élèves s'enrichissent et se contrôlent mutuellement. L'enseignant au fur et à mesure corrige les erreurs afin que les élèves en soient conscients et qu'ils ne les apprennent pas.
- 4) Les élèves se regroupent. Les nouveaux groupes sont formés par des représentants des groupes différents de l'activité précédente. Ils discutent du déroulement de la séance en s'appuyant sur les questions fournies par l'enseignant :

« Comment avez-vous trouvé le cours d'aujourd'hui ? »

« Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié ? »

« Qu'est-ce que vous aimeriez changer ? »

« Qu'est-ce que vous avez appris ? »

Les élèves répondent par écrit. Un texte est créé pour tout le groupe. Il est possible de les autoriser à écrire en tchèque, mais le français doit être préférable. S'il reste

suffisamment de temps, nous laisserons les élèves travailler avec des dictionnaires et répondre qu'en français.

Matériel : Présentation numérique, feuilles de travail avec les peintures baroques

| Prononcez bien et traduisez en tchèque | | Prononcez bien et traduisez en tchèque | |
|--|--------------------------|--|---------------------------|
| 1. Il est chauve. | (On) je plešatý. | 1. Il a les yeux clairs. | (On) má jasné/světlé oči. |
| 2. Elle a les cheveux frisés. | (Ona) má kudrnaté vlasy. | 2. Elle a les cheveux raides. | (Ona) má rovné vlasy. |
| 3. Il a une moustache. | (On) má knír. | 3. Elle n'est pas laide. | (Ona) není ošklivá. |
| 4. Elle a les yeux verts. | (Ona) má zelené oči. | 4. Elle est belle. | (Ona) je krásná. |
| 5. Il a une barbe. | (On) má vousy. | 5. Ses yeux sont noirs. | Má černé oči. |
| 6. Ses yeux sont marron . | Má hnědé oči. | 6. Il n'a pas de barbe. | (On) nemá vousy. |
| 7. Il est âgé. | (On) je starý. | 7. Elle est petite. | (Ona) je malá. |
| 8. Elle est rousse. | (Ona) je stará. | 8. Ses cheveux sont blancs. | Má bílé vlasy. |
| 9. Ses cheveux sont châtain. | Má kaštanové vlasy. | 9. Il a de grands yeux. | (On) má velké oči. |
| 10. Ses yeux sont foncés. | Má tmavé oči. | 10. Elle a de petits yeux. | (Ona) má malé oči. |

Figure 6 : Diapositive d'une présentation numérique, traduction et avertissement des particularités du terme « marron » ; règle de changement d'article « des » en « de »

GROUPE 1

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 1: La peinture de Peter Paul Rubens



Image 2: La peinture de Frans Hals, Joyeux buveur, 1628-1630

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Figure 7 : Matériel pédagogique, description d'un tableau baroque – groupe 1, voir sur : <https://www.pinterest.se/pin/427490189621042745/>; https://fr.wikipedia.org/wiki/Frans_Hals#/media/Fichier:Frans_Hals_002b.gif

GROUPE 2

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 1: La peinture de Diego Velázquez, Portrait de l'infante Marguerite en bleu, 1659



Image 2: La peinture de Diego Velázquez, autoportrait

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Figure 8 : Matériel pédagogique, description d'un tableau baroque – groupe 2, voir sur: https://www.lexpress.fr/styles/familles-royales/velazquez-au-grand-palais-ce-qu-il-faut-savoir-avant-de-voir-l-expo_1665217.html; https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Selfportrait_by_Diego_Vel%C3%A1zquez.jpg

GROUPE 3

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 1: La peinture de Diego Velázquez, Portrait de l'infant Baltasar Carlos sur son poney, 1634-35



Image 2: La peinture de Diego Velázquez, Portrait du pape Innocent X, 1650

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Figure 9 : Matériel pédagogique, description d'un tableau baroque – groupe 3, voir sur: https://www.lexpress.fr/styles/familles-royales/velazquez-au-grand-palais-ce-qu-il-faut-savoir-avant-de-voir-l-expo_1665217.html; https://www.lexpress.fr/styles/familles-royales/velazquez-au-grand-palais-ce-qu-il-faut-savoir-avant-de-voir-l-expo_1665217.html;

GROUPE 4

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 1: La peinture d'Anthony Van Dyck



Image 2: La peinture d'Anthony Van Dyck, Portrait of Mary Hill, Lady Killigrew, 1638

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Figure 10 : Matériel pédagogique, description d'un tableau baroque – groupe 1, voir sur:
<https://barokinvlaanderen.vlaamsekunstcollectie.be/nl/kunstwerk/joannes-malderus-bisschop-van-antwerpen;>
<https://www.tate.org.uk/art/artists/sir-anthony-van-dyck-565>

1. élève : Dépeint l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées) et dis les à ton camarade de classe.
2. élève : Écoute bien ton camarade de classe et selon sa description dessine une image.
3. élève : Écoute bien ton camarade de classe et écrit la description d'une personne sur la peinture baroque.

Figure 11 : Consignes aux élèves

6.3. Activité n° 3 : Architecture de Bordeaux

Le programme éducatif proposé dans cette troisième fiche va servir comme sujet de l'orientation dans la ville pour amener la partie culturelle et artistique des monuments. Travailler avec ce vocabulaire est agréable pour l'enseignant, qui peut l'aborder d'une manière très créative et vivante. Nous proposons une variante plutôt calme, qui ne perd néanmoins pas en efficacité et permet en même temps de « voyager » dans l'environnement francophone et le monde des monuments culturels.

L'activité initiale, le « remue-méninge », aide les élèves à se rapprocher du sujet. Cela doit permettre d'augmenter leur concentration et leur motivation.

La deuxième partie incluant le thème de l'art, qui se manifeste ici sous la forme de l'architecture, peut sembler au premier abord trop exigeante en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire utilisé. Effectivement, le texte n'est pas modifié pour s'adapter au niveau de connaissance de la langue des apprenants. Mais c'est le but recherché: les apprenants qui se rendront dans un pays étranger se verront communiquer des documents de type brochure, plan ou guide touristique. L'objectif n'est pas que les élèves comprennent tout, mais qu'ils soient capables de manipuler le matériel et d'y trouver les informations nécessaires.

Au cours de cette recherche, ils découvrent également d'importants monuments architecturaux: l'architecture appartient aussi aux arts et il est donc normal de les inclure dans un aspect multiculturel de processus d'apprentissage.

Nous utilisons un matériel authentique qui permet d'ajouter un réalisme à la situation d'apprentissage. Les élèves semblent se retrouver dans la ville choisie, Bordeaux, en découvrant sa splendeur. Le matériel de base est une carte de la ville de Bordeaux, qui comprend une description de certains sites clés de cette ville. Cependant, le matériel original était en anglais. Nous offrons donc sa traduction sans changements esthétiques majeurs.

Objectifs pédagogiques : Les élèves formulent leurs idées sur les peintures de Sýkora. Ils associent les paires de symboles avec les expressions. Ils découvrent les monuments principaux de Bordeaux en utilisant les informations données. Ils décrivent le chemin (en utilisant le vocabulaire d'orientation) du point du départ jusqu'au point d'arrivée visé. Ils s'orientent sur la carte, selon les instructions. Ils évaluent le déroulement du cours.

Compétences langagières : CO, CE, EO, EE, CI

Public : les élèves du collège (entre 12 et 15 ans)

ville avec le vocabulaire de direction jusqu'au monument qui symbolise le point d'arrivée. Ce travail en binôme permet aux élèves de découvrir Bordeaux et ses merveilles de façon ludique. Quand le premier a fait deviner le chemin à l'autre, ils inversent les rôles pour faire un autre parcours.

- 4) Passons à la réflexion pour encadrer cette partie pédagogique. L'enseignant demande aux élèves comment ils ont trouvé cette séance. Les élèves expriment leur opinion uniquement avec l'orientation de leur pouce (vers le haut pour « correct » et vers le bas pour « décevant »), et ceci afin de donner à l'enseignant une vue rapide de l'appréciation de la classe. Dans cette situation, les apprenants répondent aux questions fermées et ensuite donnent les arguments sur les questions complémentaires (par exemple « Pourquoi ? »).

« Avez-vous aimé cette séance ? »

« La séance était facile, difficile ou adéquate ? »

« Ce cours était utile pour vous ou pas vraiment ? »

Deuxième séance

- 1) Pour commencer, nous révisons le vocabulaire d'orientation déjà appris auparavant. Un élève va au tableau et dessine les symboles. Les autres devinent l'expression donnée. Nous pouvons distinguer la classe en deux groupes et compter des points aux plus rapides ce qui permet de motiver les élèves. Ensuite, l'enseignant ajoute d'autres expressions pour enrichir le vocabulaire des élèves.
- 2) Les élèves obtiennent chacun une carte de la ville où l'école, où ils se trouvent y est entourée. Ils doivent alors décider un point d'arrivée sur la carte et écrivent la description du chemin, cela leur permet de s'exercer à la formulation des phrases et l'expression du vocabulaire. Une fois l'écriture finie, ils lisent chacun à leur tour à l'ensemble de la classe le chemin qu'ils ont noté, le reste de la classe doit deviner la destination à l'aide des informations d'orientation. Selon le temps disponible et le nombre d'élèves, soit des élèves sont sélectionnés, soit tous lisent. L'enseignant laisse les élèves lire l'intégralité des descriptions préparées, il ne les interrompt pas et prend des notes afin de leur faire des remarques à la fin de leur intervention.
- 3) L'évaluation se déroule avec l'utilisation d'une fiche représentant une main où chaque doigt correspond à une appréciation. Les élèves, par groupe de trois, doivent avoir une réflexion sur la leçon du jour et s'accorder sur leur ressenti. Ils signent leurs noms dans la paume et écrivent sur chaque doigt leurs impressions : sur le pouce : ce qu'ils ont

aimé, sur l'index : ce qui était important, sur le majeur : ce qu'ils n'ont pas apprécié/ ce qui a déplu, sur l'annulaire : ce qui a été apprécié, sur l'auriculaire : ce qui n'a pas été suffisamment approfondi).

Matériel : Peintures de Zdeněk Sýkora, signes d'orientation, carte de bordeaux avec les points de départ et d'arrivée, réflexion à cinq doigts

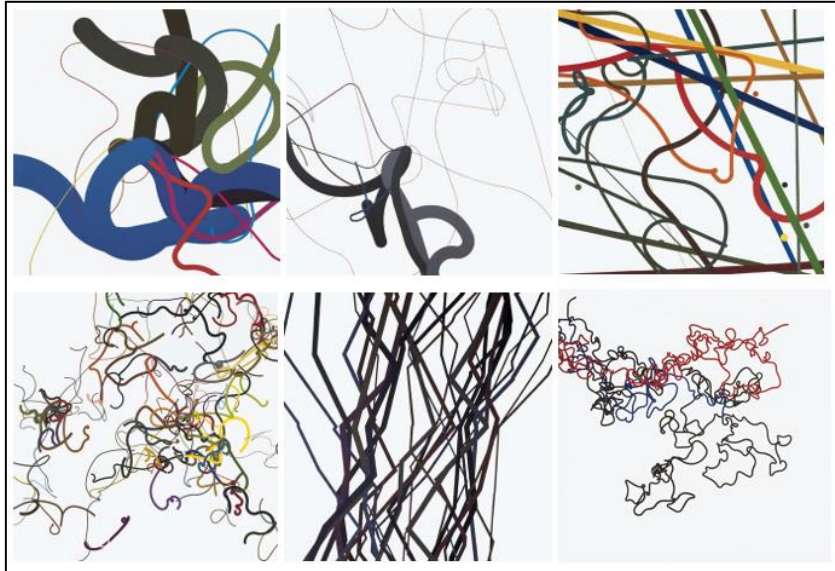


Figure 12: Peintures de Zdeněk Sýkora à voir sur : https://www.zdeneksykora.cz/?s=galerie&id_galerie=12

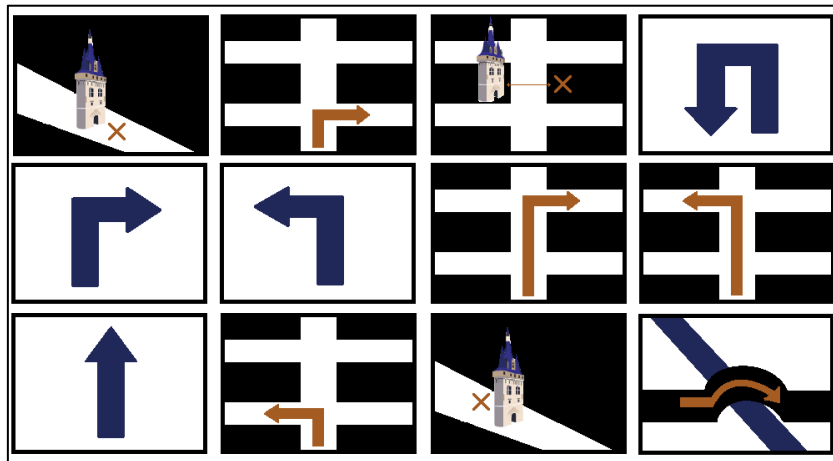


Figure 13 : Signes d'orientation













| | | | | | |
|---|----------------------|---|------------------------------|--|------------|
|  | Tourner à gauche |  | Prendre la première à droite |  | En face de |
|  | Tourner à droite |  | Prendre la deuxième à droite |  | Devant |
|  | Continuer tout droit |  | Prendre la première à gauche |  | Derrière |
|  | Faire demi-tour |  | Prendre la deuxième à gauche |  | Traverser |

Figure 14: Signes d'orientation avec le vocabulaire correspondant

| |
|--|
| <i>PLACE DES QUINCONCES</i> L'endroit, où nous pouvons trouver les statues de deux philosophes bordelais |
| <i>PLACE DE LA BOURSE</i> L'endroit avec le Miroir d'eau |
| <i>PORTE CAILHAU</i> Une porte médiévale pour traverser les murs de la ville |
| <i>PLACE SAINT MICHEL</i> L'endroit, où il y a la basilique du XIV ^e et XVI ^e siècle avec un clocher à côté |
| <i>GROSSE CLOCHE</i> Le clocher nommé selon sa «grosse» cloche |
| <i>PLACE DE LA VICTOIRE</i> La grande place ouverte marquant la périphérie de la ville |
| <i>PLACE PEY-BERLAND</i> L'endroit, où il y a la cathédrale consacrée en 1096 |

Figure 15: Matériel pédagogique : monuments du centre-ville

| |
|--|
| <i>PLACE DE LA BOURSE → PLACE SAINT MICHEL</i> Point de départ: L'endroit avec le Miroir d'eau Point d'arrivée: L'endroit, où il y a la basilique du XIV ^e et XVI ^e siècle avec un clocher à côté |
| <i>PLACE DE LA VICTOIRE → PORTE CAILHAU</i> Point de départ: La grande place ouverte marquant la périphérie de la ville Point d'arrivée: Une porte médiévale pour traverser les murs de la ville |
| <i>PLACE DES QUINCONCES → GROSSE CLOCHE</i> Point de départ: L'endroit, où nous pouvons trouver les statues de deux philosophes bordelais Point d'arrivée: Le clocher nommé selon sa «grosse» cloche |
| <i>PLACE SAINT MICHEL → PLACE PEY-BERLAND</i> Point de départ: L'endroit, où il y a la basilique du XIV ^e et XVI ^e siècle avec un clocher à côté Point d'arrivée: L'endroit, où il y a la cathédrale consacrée en 1096 |
| <i>PLACE DES QUINCONCES → PLACE DE LA BOURSE</i> Point de départ: L'endroit, où nous pouvons trouver les statues de deux philosophes bordelais Point d'arrivée: L'endroit avec le Miroir d'eau |

Figure 16 : Matériel pédagogique : les points de départ et d'arrivée pour naviguer sur la carte

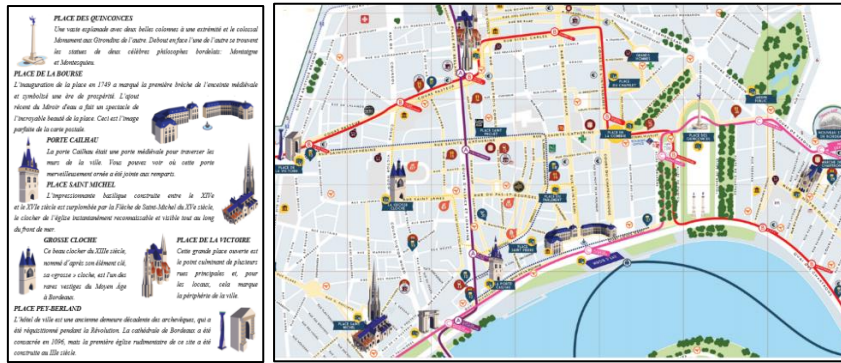


Figure 17 : Matériel authentique : la carte de Bordeaux avec les monuments à voir sur : <http://lemap-bordeaux.com/about-le-map-bordeaux/>

Figure 18 : Réflexion à cinq doigts

6.4. Activité n° 4 : Couleurs d'impressionnisme

Cette séance amène un aspect théâtral dans le processus d'éducation, car l'enseignant utilise des gestes forts pour indiquer des émotions spécifiques. En mimant l'expression, il n'a plus besoin de s'appuyer sur la langue maternelle pour traduire le vocabulaire.

Nous impliquons également le jeu ludique « *M. Cigogne a perdu son chapeau* » qui ajoute du dynamisme à l'enseignement classique et fait bouger toute la classe. Malheureusement, les conditions de ce jeu ne sont pas toujours appropriées. De nombreuses classes de langues sont exiguës et malheureusement le jeu risque de créer du bruit qui pourrait déranger les classes et les élèves aux alentours. Et enfin et surtout, nous devons prendre en compte la spécificité de nos élèves qui diffèrent par leur caractère et leur mode d'expression. C'est à l'enseignant de décider s'il n'est pas préférable de choisir une activité plus silencieuse et moins encombrante, où les élèves ne font que soulever des papiers de couleur au-dessus de leur tête au lieu de chercher les couleurs dans un environnement naturel. Cette alternative est moins active pour les élèves, mais permet un contrôle plus aisé de la connaissance du vocabulaire : d'un simple coup d'œil, l'enseignant voit quelles couleurs les élèves ont choisies et s'ils étaient hésitants ou pas. Si nous avons les fonds suffisants, nous pouvons même utiliser le jeu de société « *Le jeu du loup qui voulait changer de couleur* ».

Pendant la réalisation de jeu à six chapeaux, qui sert de bilan, les élèves doivent souvent quitter leur zone de confort. Ils se retrouvent dans des situations et des rôles qui peuvent ne pas être les leurs et donc peuvent être désagréables pour eux. Ils doivent être conscients qu'il s'agit que d'un simple jeu ludique et donc ne pas craindre d'exagérer.

Objectifs pédagogiques : Les élèves sont capables d'utiliser le vocabulaire des couleurs et des émotions de base (en prenant en compte les différences entre féminin et masculin) ainsi que les expressions du temps, y compris les saisons de l'année. Ils identifient le vocabulaire des émotions et l'emploient dans la chanson. À travers l'expérience, les élèves estiment que chaque individu est différent et qu'il perçoit ainsi à sa manière, tout en étant influencés par l'environnement et la culture dans lesquels il vit. Ils évaluent la première séance en comparant leur humeur du début et de la fin et la deuxième séance en argumentant.

Compétences langagières : CO, CE, EO, EE, CI

Public : les élèves du collège (entre 12 et 15 ans)

Mots clés : significations de couleurs, émotions, Claude Monet, saisons de l'année, parties de la journée

Durée : 2 séances de 45 min

Travail : individuel, collectif

Démarche : 1^{re} séance Comment ça va ?

Les émotions

Jeu de la roue des émoticônes

Si tu as d'la joie au cœur

Humeur

2^{de} séance Les couleurs

Jeu ludique : *M. Cigogne a perdu son chapeau*

Le test de couleurs

Peintures de Claude Monet et les parties du jour et des saisons

Production écrite

Six chapeaux de réflexion

Première séance

- 1) Une fois que les élèves sont arrivés en classe, l'enseignant demande comment ils vont : « *Comment allez-vous ? / Comment ça va ?* ». Il mentionne des réponses possibles : « *Ça va. / Ça va bien. / Ça va mal.* », mais sans traduction uniquement par des gestes. Des émoticônes peuvent être projetées pour une meilleure animation.
- 2) Pour élargir le vocabulaire, l'enseignant projette des émoticônes supplémentaires exprimant des émotions (furieux/euse, amoureux/euse, malade, fatigué/e, triste, joyeux/euse). Il les montre, exprime leur sens et note la forme écrite. Les élèves apprennent un nouveau vocabulaire de manière naturelle sans traduction dans leur langue maternelle.
- 3) Pour consolider le nouveau vocabulaire, les élèves jouent à un jeu avec ces émoticônes. Ils font tourner la roue et l'émotion pointée par la flèche après l'arrêt doit être mimée. Un élève représente l'émotion, le reste de la classe devine l'expression française en question. Celui qui devine la bonne émotion prend la position de mime.
- 4) Passons à la compréhension orale de la chanson *Si tu as d'la joie au cœur* (accessible à partir de l'adresse URL : https://www.youtube.com/watch?v=77ubN-KwM_Q). En raison de la répétition des phrases, nous combinons écoute globale avec remplissage d'un texte à trou. Après la première écoute, toute la classe résume ensemble de quoi parle la chanson. Si les élèves ont complété toutes les expressions, nous pouvons vérifier directement, sinon nous réécoutons encore une fois. Nous passons en revue le texte de la chanson et tout son sens, puis il ne reste qu'à la chanter ensemble en se concentrant sur la prononciation et le rythme.

- 5) Pour finir le cours, l'enseignant demande aux élèves leur humeur pour le comparer avec celui du début.

« *Dessinez un smiley exprimant vos impressions de notre cours d'aujourd'hui.* »

Deuxième séance

- 1) À la suite du jeu de la séance précédente, nous pouvons remarquer que tous les émoticônes ne sont pas de la même couleur. Cela nous servira pour l'activité de suivi, lorsque nous répéterons le vocabulaire des couleurs. Nous commençons par poser la question suivante : *Quelles couleurs connaissez-vous ?*
- 2) Nous utilisons un jeu de mouvement « *M. Cigogne a perdu son chapeau* » pour renforcer le vocabulaire que nous venons d'apprendre. Le principe de ce jeu est le suivant : un élève récite un poème à la fin duquel il annonce une couleur. Les autres élèves doivent comprendre de quelle couleur il s'agit, de la trouver autour d'eux le plus rapidement possible et de la toucher avec leurs mains. Le dernier à toucher la couleur assume le rôle de narrateur et décide une autre couleur.
- 3) À ce stade, nous revenons aux émoticônes et commençons un travail de réflexion sur la signification de leurs couleurs. Pourquoi l'un est-il jaune, l'autre vert, bleu ou rouge ? Est-ce que les couleurs ne devraient-elles pas être choisies différemment ? Par expérience, les élèves vérifient que les couleurs sont associées à des émotions, mais peuvent aussi les associer à d'autres choses comme les saisons. L'enseignant projette une boîte avec des champs de couleur. Les élèves essaient d'attribuer les termes donnés aux combinaisons de couleurs. Ensuite, le résultat des élèves est comparé au résultat de l'enquête menée par Jaroslav Brožek, spécialiste de la théorie des couleurs. Les élèves confirment le lien des couleurs avec d'autres phénomènes. Il ressort clairement de l'expérience que chaque personne est unique et perçoit la réalité et donc les couleurs et les émotions à sa manière. En raison des conventions sociales, nos attitudes sont à peu près les mêmes, mais pas à cent pour cent. Pour la bonne mise en œuvre de l'activité, il est nécessaire de traduire les expressions de saisons et les sentiments. Cela enrichira leur vocabulaire, ce qui sera utile pour la suite.
- 4) Ensuite, nous appliquons la même stratégie aux peintures du célèbre artiste français de l'impressionnisme – Claude Monet. Nous élargissons notre vocabulaire par partie de la journée : *matin, midi, soir* ... Cette partie se déroule oralement afin que l'enseignant puisse voir comment les élèves se débrouillent.

5) Nous passons à la production écrite. Nous reprenons le principe de l'activité verbale passée et laissons les élèves répondre par écrit aux questions données (voir plus loin dans la section « matériel »).

L'enseignant s'assure que les élèves comprennent les enjeux et surveille leurs activités. Il est à leur disposition en cas de besoin. Ensuite, toute la classe revient aux questions et y répond verbalement, en indiquant les possibilités de plus d'une option de réponse.

6) La dernière activité est une activité de réflexion qui utilise comme support « *Les six chapeaux* ». L'enseignant demande aux apprenants de former des groupes par six. Il leur fait tirer une carte pour savoir quel chapeau ils porteront. S'il y a moins de six participants dans le groupe, nous retirons un chapeau. Les élèves recevront une explication de chaque couleur de chapeau. L'enseignant s'assure que chacun comprend son rôle. C'est ainsi que le débat sur le cours a commencé. Après le débat, les élèves devinent qui avait quel chapeau.

Matériel : Diaporama avec les émoticônes, jeu des émoticônes, chanson avec la fiche-élève, gammes de couleurs des quatre saisons selon Itten, peintures de Claude Monet, cartes pour les chapeaux

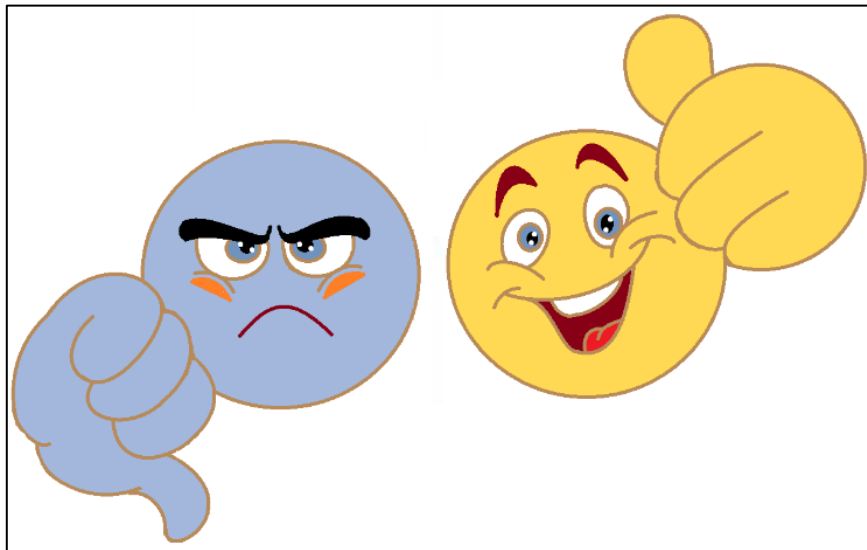


Figure 19: Les émoticônes : Comment ça va ?

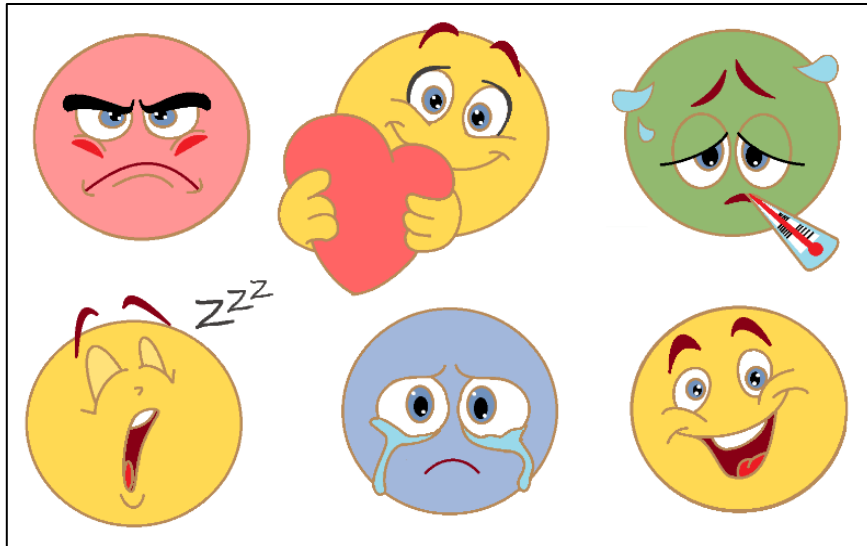


Figure 20: Les émoticônes représentant des émotions

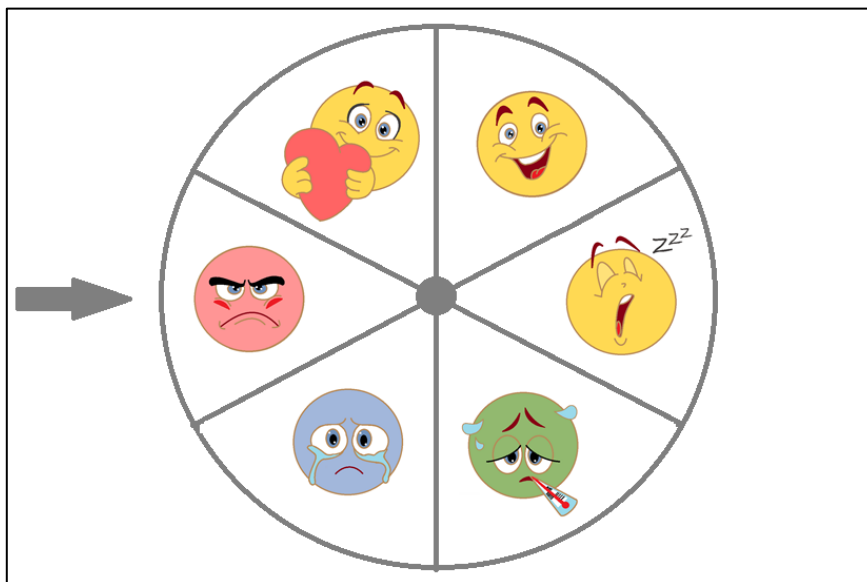
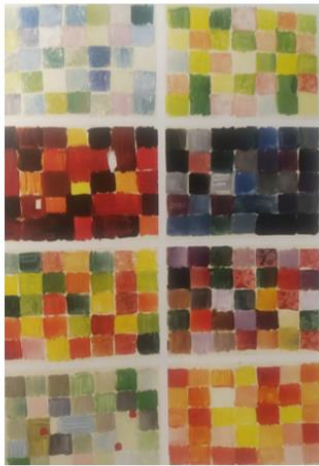


Figure 21: Jeu de la roue des émoticônes

| | |
|--|--|
| <i>Si tu as d'la au cœur, Frappe des mains</i> | <i>Si tu es, Et que tu veux qu'on le voit</i> |
| <i>Si tu as d'la au cœur, Frappe des mains</i> | <i>Si tu es, Dors un peu</i> |
| <i>Si tu as d'la au cœur, Et que tu veux qu'on le voit</i> | <i>Si tu es de, Prends ton souffle</i> |
| <i>Si tu as d'la au cœur, Frappe des mains</i> | <i>Si tu es de, Prends ton souffle</i> |
| <i>Si t'es dans ton cœur, Pleure un peu</i> | <i>Si tu es de, Et que tu veux qu'on le voit</i> |
| <i>Si t'es dans ton cœur, Pleure un peu</i> | <i>Si tu es de, Prends ton souffle</i> |
| <i>Si t'es dans ton cœur, Et que tu veux qu'on le voit</i> | <i>Si tu te sens, Crie « hourra ! »</i> |
| <i>Si t'es dans ton cœur, Pleure un peu</i> | <i>Si tu te sens, Crie « hourra ! »</i> |
| <i>Si tu es en, Tape du pied</i> | <i>Si tu te sens, Et que tu veux qu'on le voit</i> |
| <i>Si tu es en, Tape du pied</i> | <i>Si tu te sens, Crie « hourra ! »</i> |
| <i>Si tu es en, Et que tu veux qu'on le voit</i> | <i>Si tu as d'la au cœur</i> |
| <i>Si tu es en, Tape du pied</i> | <i>Frappe des mains</i> |
| <i>Si tu es, Dors un peu</i> | <i>Si tu as d'la au cœur</i> |
| <i>Si tu es, Dors un peu</i> | <i>Et que tu veux qu'on le voit</i> |
| <i>Si tu es, Dors un peu</i> | <i>Si tu as d'la au cœur, Frappe des mains</i> |

Figure 22 : Fiche-élève de la chanson « Si tu as d'la joie au cœur »



Attribuez ces 8 termes aux combinaisons de couleurs suivantes :

4 saisons : printemps
été
automne
hiver

4 sentiments / états émotionnels :
joie
tristesse
passion
nostalgie

Figure 23: Expérience inspirée des quatre saisons d'Itten⁵⁰

⁵⁰ BROŽEK, Jaroslav. *Bary: úvod do výtvarné teorie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-129-4. Str.9

| Numéro d'image | Notion attribuée | Moyenne atteinte | Numéro d'image | Notion attribuée | Moyenne atteinte |
|----------------|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|
| 1 | Hiver | 72,37% | 5 | Été | 46,19% |
| 2 | Printemps | 62,92% | 6 | Automne | 30,57% |
| 3 | Passion | 66,46% | 7 | Nostalgie | 33,07% |
| 4 | Tristesse | 75,83% | 8 | Joie | 38,34% |

Figure 24: Résultat de l'enquête menée par Jaroslav Brožek⁵¹



Figure 25 : Cathédrale de Rouen de Claude Monet : matin, midi, soir, voir sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rie_des_Cath%C3%A9drales_de_Rouen#/media/Fichier:The_Portal_of_Rouen_Cathedral_in_Morning_Light_oil_on_canvas_painting_by_Claude_Monet,_1894,_Getty_Center.JPG ; https://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rie_des_Cath%C3%A9drales_de_Rouen#/media/Fichier:The_Rouen_Cathedral_at_Sunset_by_Claude_Monet,_1894,_Pushkin_Museum.JPG ; [https://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rie_des_Cath%C3%A9drales_de_Rouen#/media/Fichier:Claude_Monet_-_Rouen_Cathedral,_Facade_\(Sunset\).JPG](https://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rie_des_Cath%C3%A9drales_de_Rouen#/media/Fichier:Claude_Monet_-_Rouen_Cathedral,_Facade_(Sunset).JPG)

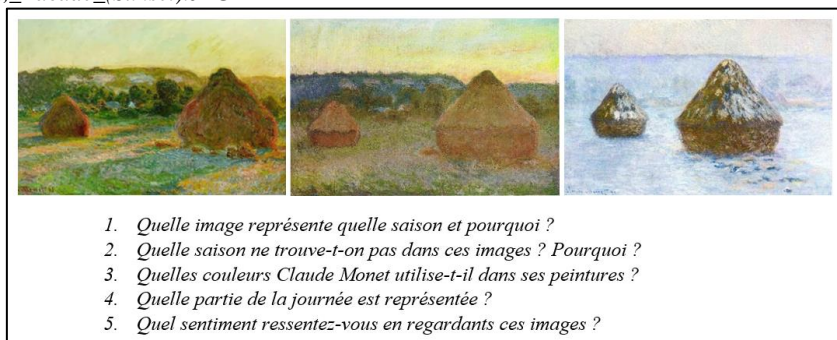


Figure 26: Meules de Claude Monet : en été, en automne, en hiver, voir sur : http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=6690 ; https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Meules#/media/Fichier:1270_Wheatstacks,_1890-91,_65.8_x_101_cm,_25_7-8_x_39_3-4_in,_The_Art_Institute_of_Chicago.jpg ; https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Meules#/media/Fichier:Monet_w1275.jpg

⁵¹ BROŽEK, Jaroslav. *Barvy: úvod do výtvarné teorie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-129-4. Str.9

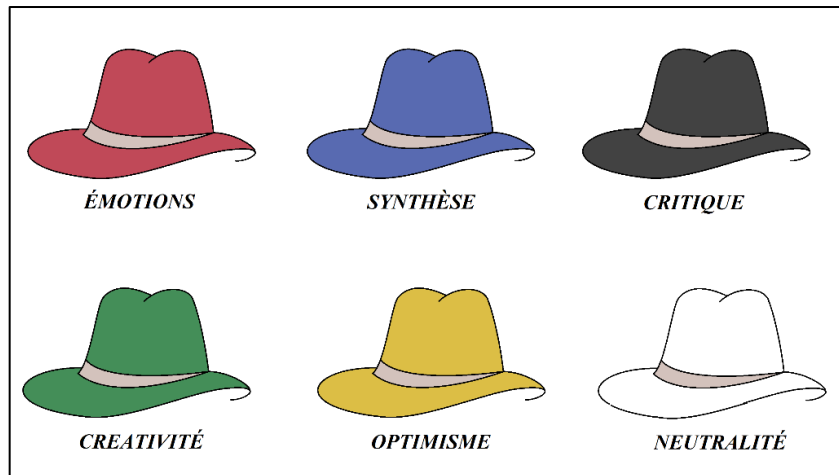


Figure 27: Les six chapeaux de réflexion

Chapeau rouge (émotions) rapporte ses émotions. Il amène sa passion dans la discussion mais ne cherche pas à se justifier.

Chapeau bleu (synthèse) organise les idées et les échanges entre les autres et résume le débat à la fin.

Chapeau noir (critique) souligne les dangers, les risques et aussi les faiblesses de l'équipe. Il est ici pour exposer le point de vue négatif.

Chapeau vert (créativité) essaye de voir les choses d'une nouvelle manière. Il propose des idées neuves.

Chapeau jaune (optimisme) fait des commentaires constructifs et cherche à valoriser toutes les propositions. Il est ici pour exposer le point de vue positif.

Chapeau blanc (neutralité) donne des faits objectifs et ajoute des informations disponibles manquants.

Figure 28: Consignes de réflexion aux six chapeaux

7. Réflexion sur les activités réalisées

Dans cette section, nous souhaitons apporter une réflexion sommaire afin de mettre en avant une autre dimension et perspective quant 'aux matériaux préparés. Malheureusement, nous pouvons souligner qu'il y a des écueils. Les activités sont suggérées pour un enseignement qui a lieu en présentiel, mais au moment de leur mise en œuvre, nous étions confrontés à une pandémie de Covid-19, qui a entraîné la fermeture des écoles et une transition vers l'enseignement à distance. Par conséquent, certaines activités n'ont pas pu être menées comme dans un environnement scolaire classique, car elles étaient modifiées pour s'adapter à un espace de travail numérique. Dans l'établissement où les activités étaient mises en place, il était nécessaire de s'adapter au régime de l'enseignante déjà en place à l'école. Chaque enseignant a sa propre vision de l'éducation, ses méthodes qu'il estime comme étant adaptées pour atteindre les objectifs pédagogiques. Il est donc préférable de ne pas trop modifier et perturber sa façon d'enseigner, mais plutôt enrichir et proposer de nouveau contenu.

Chaque classe a ses propres spécificités. Ils se distinguent par des facteurs tels que le nombre d'élèves, la disparité des filles et des garçons, le caractère des individus, les relations entre eux, leurs intérêts et l'environnement social. Il est donc possible que les difficultés et les réussites se produisent et se manifestent différemment en fonction du contexte d'apprentissage.

La partie pratique de ce mémoire, comme mentionné précédemment, s'est déroulée à distance dans un environnement virtuel via l'application Teams. L'utilisation de cet outil de communication implique une adaptation pour pallier les problèmes de travail à distance et obligeait donc à adapter les activités. De plus, il a fallu faire face aux problèmes de connexion au réseau internet, des problèmes d'accès à un ordinateur, des problèmes informatiques. Les élèves rencontraient des difficultés du partage d'écran, de son ou de microphone ce qui est dérangeant par exemple dans une activité de production orale. À ce stade, l'enseignant doit faire preuve d'une capacité d'improvisation, capacité dont il ne peut vraiment pas se passer dans son métier.

Au contraire, cette plateforme a aussi apporté ses avantages. Les élèves ont pu travailler d'une manière interactive qui leur était proche. De nouvelles opportunités se sont donc ouvertes à nous.

Cependant, le but n'était pas de comparer l'apprentissage présentiel avec celui à distance. Un des objectifs était la gestion du temps. Nous avons initialement planifié ce qui nous semblait être le temps nécessaire pour réaliser les activités de manière adéquate, mais il ressort de la pratique que ce n'est pas toujours possible. En général, il manquait du temps plutôt

que d'en avoir trop, les problèmes techniques étant une composante importante de cette perte de temps. Ces difficultés sont venues perturber la communication, il était nécessaire de répéter les mots ou les phrases entières pour les élèves ayant des problèmes de connexion. Nous pouvons aussi souligner une difficulté dans le temps consacré dans l'explication des règles. Par exemple pour le jeu de bataille navale, jeu bien connu auparavant, n'est plus aussi répandu aujourd'hui ce qui a pour conséquence une méconnaissance sur le principe du jeu. Cela a donc nécessité de passer plus de temps à expliquer les règles, temps qui était pris sur le déroulement de la séance.

Les élèves ont également besoin de temps pour s'adapter au nouveau style d'enseignement et à la personnalité de l'enseignant. Nous avons chacun un vocabulaire personnel différent, une voix différente ainsi qu'un accent différent, etc. Les élèves ne peuvent se passer d'un moment d'acclimatation. Il faut leur rappeler ce fait et les rassurer que cela soit normal et même nécessaire de faire savoir si quelque chose n'est pas clair ou compris. Malgré tout, même si nous leur expliquons qu'il n'y a pas de quoi avoir honte, souvent ils hésitent et ne demandent pas.

Une autre observation est l'importance du regroupement. L'enseignant doit être attentif aux relations de l'ensemble de classe. C'est pourquoi il faut souvent suggérer plusieurs façons de créer des paires ou des groupes. Les activités en binôme font ressortir le fait qu'il y ait une disparité dans l'engagement et la coopération de certains groupes : il y'a des pairs qui se montrent très impliqués et d'autres le sont moins. Nous relevons aussi que les élèves comptent les uns sur les autres, c'est-à-dire que l'élève le plus fort a un comportement proactif tandis que les autres élèves ont un comportement plus passif. Néanmoins, ceci peut présenter une opportunité, les élèves qui sont moteurs peuvent expliquer aux élèves plus en difficultés les consignes afin de les aider.

Le dernier point de réflexion porte sur l'importance des informations retournées par les élèves. L'évaluation positive du retour d'expériences porte principalement sur la variété des activités et du traitement visuel. Les élèves ont également apprécié l'approche positive dans laquelle se sont déroulées les leçons, ce qui est essentiel dans le processus d'apprentissage. Ils ont trouvé juste qu'une adaptation soit mise en place pour les élèves plus en difficulté sans pour autant laisser de côté les élèves plus-moteurs.

Le point de fierté est la mise en place réussite d'une méthode qui puisse motiver les apprenants dans le processus de transmission de connaissance ainsi que sa mise en pratique. Nous avons pu travailler toutes les compétences de l'apprentissage d'une langue, tout en abordant des thématiques multiculturelles sur l'art hérité de différentes époques.

Conclusion

La langue française est une langue riche et son processus d'apprentissage l'est tout autant.

Ce mémoire « *Les beaux-arts en classe de FLE* » résume ce qu'est l'enseignement de la langue française en classe de FLE. Il propose une description de la didactique, sur la manière de transmettre les connaissances et les compétences en fonction d'une période donnée. Ceci nous a donné l'occasion de suivre son évolution, de partir de la méthodologie « traditionnelle » jusqu'à celle que nous connaissons aujourd'hui avec la perspective actionnelle qui met l'accent sur toutes les compétences et en particulière celle d'interaction. Malheureusement, cette thématique est très vaste et nous n'avons pas pu en approfondir tous les aspects, nous nous sommes simplement contentés de suivre le cadre défini du sujet de départ. Nous avons fourni une description des compétences communicationnelles, que nous avons ensuite intégrée dans les concepts d'enseignement.

Nous nous sommes concentrés sur l'aspect culturel de l'enseignement. Car c'est grâce à elle que nous connaissons une langue étrangère dans son contexte et donc dans toute sa beauté. Cette intégration d'autres facteurs est bénéfique. Alors, pourquoi ne pas l'agrandir un peu plus ? Après tout, d'autres disciplines sont également liées à l'enseignement des langues. Nous pouvons étudier la géographie dans la distribution des pays francophones, l'histoire dans leur développement, l'éducation musicale à travers les compositeurs, les chanteurs et les musiciens ou l'éducation artistique à travers le patrimoine culturel.

Si nous allons un peu plus loin, nous arriverons à la pédagogie d'EMILE, qui intègre l'apprentissage d'une langue étrangère avec les matières. Comme mentionné, nous ne sommes pas allés dans cette voie, bien qu'il s'agisse d'une méthode moderne efficace et intéressante, elle n'est pas adaptée à notre propos.

Notre thème des beaux-arts en classe de FLE devait être appréhendé différemment. Comme point de départ, nous avons utilisé une sélection de trois manuels de français contemporains. Bien sûr, il était nécessaire de mentionner que non seulement les manuels scolaires servent de support pédagogique, mais qu'il existe également d'autres possibilités telles que la presse, la télévision, internet, etc. Au vu de la prédominance actuelle pour l'utilisation de manuels, nous avons conservé cette source. Contrairement aux anciens exemplaires de manuels, les plus récents incluent un aspect culturel, mais notons qu'il reste une partie importante de l'art à intégrer à la vue de sa très grande richesse.

Ce manque fait l'objet de la deuxième partie de ce mémoire. Nous proposons quatre concepts pédagogiques, qui sont axés sur l'implication des thématiques artistiques dans

l'enseignement de la langue française étrangère. Essentiellement, c'est l'intégration du domaine artistique (non linguistique) avec le français (linguistique) qui est mis en avant, bien que, comme dit précédemment, nous ne cherchons pas à entrer dans le cadre de la méthode d'EMILE.

Nous avons travaillé avec le plus d'imagination pour arriver à créer des activités variées, formant une suite logique aux leçons, tout en intégrant les compétences langagières nécessaires à l'apprentissage d'une langue, y compris la compétence d'interaction, centre d'intérêt de nos jours.

Nous avons créé de nouveaux supports pédagogiques en tirant de profit des sources déjà existantes telles que les sites internet, la musique ou les matériaux authentiques. À partir de cela, nous avons construit les séances. Nous avons employé le plus possible des jeux ludiques pour augmenter la motivation des apprenants et réduire la frontière entre le domaine de la vie scolaire de celui de la vie quotidienne. Par cela nous avons ouvert le chemin vers un point de vue différent sur l'enseignement du FLE.

Bien que nous ayons rencontré de nombreux écueils et complications imprévues lors de la réalisation de ce travail, nous avons su tirer profit des nouvelles circonstances et de les utiliser à notre avantage. Il a souvent fallu nous éloigner des conditions initialement prévues et faire preuve d'improvisation pour réussir à exploiter cette nouvelle approche d'enseigner. Bien qu'inattendu, ce défi nous a poussés à utiliser notre créativité dans nos actes.

Mon retour personnel sur ce mémoire et le travail réalisé auprès des élèves m'amène l'envie de poursuivre le processus d'enseignement et de participer à la création d'autres supports qui rendraient l'acquisition de la langue française plus agréable et efficace dans le cadre des beaux-arts et pas seulement. Je souhaite également que ce travail puisse motiver que cela motivera également d'autres enseignants et inspirera peut-être de nouvelles idées et d'habitude dans leur pratique.

Bibliographie

- APOLLINAIRE, Guillaume. *Henri Matisse*. Paris: L'ÉCHOPPE, 1993. ISBN 2-84068-010-6.
- BANGE, Pierre. *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan, 2005. ISBN 2-7475-9606-0.
- BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER Louis. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. ISBN 978-2-296-54502-1.
- BERTAUX, Lucile, CALVEZ, Aurélien et RIPAUD, Delphine. *Bonjour et bienvenue! : méthode de Français : niveau A1.1*. Paris: Didier Français langue étrangère, 2019. ISBN 9782278093151.
- BIKULČIENĖ, Regina. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Šiaulių universitetas: leidykla@cr.su.lt, 2007. ISBN 978-9986-38-830-2.
- BROŽEK, Jaroslav. *Barvy: úvod do výtvarné teorie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-129-4.
- CAHN, Isabelle. *Comment regarder...MONET: Guide des arts*. Paris: Hazan, 2010. ISBN 978-2-7541-01684.
- CARBILLET, Marion et MULOT, Hélène. *À l'école du partage: Les communs dans l'enseignement*. Caen: C&F édition, 2019. ISBN 978-2-915825-93-0.
- CHISS, Jean-Louis. *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 2016. ISBN 978-2-7302-1639-5.
- COYLE, Do. *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona: APAC Barcelona, 2006. ISBN 93-3162227.
- ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění. 7., rozšířené a upravené vydání*. Ilustroval Pavla GRÜNEROVÁ. Praha: Idea servis, 2019. ISBN 978-80-85970-93-7.
- DALE, Liz et TANNER, Rosie. *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. New York: Cambridge University Press, 2012, 284 s. ISBN 978-0-521-14984-6.

DEFAYS, Jean-Marc. *Enseigner le français langue étrangère et seconde: approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles: PSY-Théories, débats, synthèses, 2018. ISBN 978-2-8047-0629-6.

DELVAILLE, Bernard. *Bordeaux*. Paris: Diffusion, Presses universitaires de France, 1985. ISBN 2-903528-57-8.

GROSBOIS, Muriel. *Didactique des langues et technologies: De l'école aux réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2012. ISBN 978-2-84050-848-9.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3. Accessible à partir de l'adresse URL : https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

LECLERCQ, Pascale, EDMONDS, Amanda et SNEED GERMAN, Elisa. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021. ISBN 978-2-8073-3187-7.

NOVÁKOVÁ, Sylva. *Le français entre nous 1*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-867-7.

PASTOUREAU, Michel. *Dictionnaire des couleurs de notre temps: Symbolique et société*. Paris: Christine Bonneton, 1992. ISBN 2-86253-129-4.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-7238-157-1.

PROCHÁZKOVÁ, Zuzana et SUCHÁNKOVÁ, Tereza, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-612-1.

RICHARDS, Jack C. et RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, TEJKALOVÁ, Lenka et VOJTKOVÁ, Naděžda. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Vydal Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN 978-80-87652-57-2.

VÁŇOVÁ, Tamara. Pár slov o projektu úvodem. *CLIL do škol: Výtvarná výchova pro druhý stupeň ZŠ*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012

WINDMÜLLER, Florence. *Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Éditions Belin, 2011. ISBN 978-2-7011-5330-8.

Sitographie

CLIL Principles. In: *British Council BBC: Teaching English* [online]. 2010 [cit. 2022-01-25]. Accessible à partir de l'adresse URL : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>

KLUFA, Jan. CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. *Čtvrtletník vzdělávání* [online]. 2012, č. 3 [cit. 2022-01-24]. Accessible à partir de l'adresse URL : <http://www.nuv.cz/vystupy/clil-aneb-prirozene-pouziti-ciziho-jazyka-pro-realnou>

Národní ústav pro vzdělávání: RVP pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

TRNKA, Pavel. Reakce na snahy redukovat počty hodin výtvarné výchovy. *Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta* [online]. 10.03.2021 [cit. 2022-03-15]. Accessible à partir de l'adresse URL : <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/pdf/aktualne/reakce-na-snahy-redukovat-pocty-hodin-vytvarne-vychovy>

Si Tu As D'la Joie Au Cœur (Version avec Paroles): Kids Super Songs Français. *YouTube* [online]. 2016 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=77ubN-KwM_Q

Portrait of Madame Matisse: The green line. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Green_Stripe#/media/File:Matisse_-_Green_Line.jpeg

Color & Light: Peter Paul Rubens - Study of an old woman [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.pinterest.se/pin/427490189621042745/>

Le Joyeux Buveur. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://fr.wikipedia.org/wiki/Frans_Hals#/media/Fichier:Frans_Hals_002b.gif

Velazquez au Grand Palais: ce qu'il faut savoir avant de voir l'expo. *L'Express* [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://www.lexpress.fr/styles/familles-royales/velazquez-au-grand-palais-ce-qu-il-faut-savoir-avant-de-voir-l-expo_1665217.html

Self-portrait by Diego Velázquez. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b6/Self-portrait_by_Diego_Vel%C3%A1zquez.jpg

Joannes Malderus, bisschop van Antwerpen. *Baroque: In the southern netherlands* [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://barokinvlaanderen.vlaamsekunstcollectie.be/nl/kunstwerk/joannes-malderus-bisschop-van-antwerpen>

Sir Anthony Van Dyck. *Tate* [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artists/sir-anthony-van-dyck-565>

Dílo Zdeňka Sýkory. *Zdeněk Sýkora* [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://www.zdeneksykora.cz/?s=galerie&id_galerie=12

Le Map Bordeaux. *Things to do in Bordeaux: Discover the very best that beautiful Bordeaux has to offer!* [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <http://lemap-bordeaux.com/about-le-map-bordeaux/>

Annexes

Liste des annexes

Annexe A : La grille de bataille navale 1A

Annexe B : La grille de bataille navale 1B

Annexe C : La grille de bataille navale 2A

Annexe D : La grille de bataille navale 2B

Annexe E : La grille de bataille navale 3A

Annexe F : La grille de bataille navale 3B

Annexe G : Portrait de Mme Matisse avec le vocabulaire à trous

Annexe H : Peintures baroques – groupe 1

Annexe I : Peintures baroques – groupe 2

Annexe J : Peintures baroques – groupe 3

Annexe K : Peintures baroques – groupe 4

Annexe L : Description des monuments de Bordeaux

Annexe M : Carte de Bordeaux

Annexe N : Énoncé du point de départ et du point d'arrivée

Annexe O : Réflexion à cinq doigts

Annexe P : Transcription de la chanson « *Si tu as d'la joie au cœur* »

Annexe Q : Fiche-élève de la chanson « *Si tu as d'la joie au cœur* »

Annexe R : Consignes de jeu de 6 chapeaux

BATAILLE NAVALE 1A

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | |
| H | | | | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | |



Grille 1 : Colorie la grille selon les consignes de ton camarade de classe.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|
| A | pink | pink | pink | pink | pink | pink | pink | pink | black | black | black |
| B | pink | pink | pink | pink | pink | pink | pink | pink | black | blue | blue |
| C | pink | pink | pink | pink | pink | pink | black | black | blue | blue | blue |
| D | pink | pink | pink | pink | black | black | black | black | black | black | blue |
| E | pink | pink | pink | black | black | black | black | black | black | black | black |
| F | pink | pink | black | black | black | blue | blue | blue | blue | blue | blue |
| G | pink | black | black | black | black | black | black | black | black | black | black |
| H | pink | black | black | black | black | black | yellow | black | black | black | black |
| I | red | pink | pink | black | blue | blue | yellow | yellow | yellow | green | green |



Grille 2 : Donne des consignes claires à ton camarade de classe pour qu'il puisse aussi découvrir ton image.

Dis-lui : **chiffre + lettre + couleur.**

(exemple: 4H noir)

Tu peux dire la couleur de plusieurs carrés en même temps s'ils sont placés dans une même rangée.

(exemple : de 4F jusqu'à 4I noir)

BATAILLE NAVALE 1B

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | |
| H | | | | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | |



Grille 1 : Colorie la grille selon les consignes de ton camarade de classe.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| A | Black | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green |
| B | Black | Black | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green |
| C | Black | Blue | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green |
| D | Blue | Blue | Black | Black | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green |
| E | Black | Blue | Blue | Black | Red | Green | Green | Green | Green | Green | Green |
| F | Black | Blue | Blue | Black | Black | Blue | Green | Green | Green | Green | Green |
| G | Black | Black | Black | Black | Black | Black | Blue | Green | Green | Green | Green |
| H | Black | Red | Red | Black | Blue | Black | Black | Red | Green | Green | Green |
| I | Orange | Orange | Orange | Blue | Blue | Black | Black | Red | Green | Green | Green |



Grille 2 : Donne des consignes claires à ton camarade de classe pour qu'il puisse aussi découvrir ton image.

Dis-lui : **chiffre + lettre + couleur.**

(exemple: 1A noir)

Tu peux dire la couleur de plusieurs carrés en même temps s'ils sont placés dans une même rangée.

(exemple : de 1A jusqu'à 1C noir)

BATAILLE NAVALE 2A

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | |
| H | | | | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | |



Grille 1 : Colorie la grille selon les consignes de ton camarade de classe.

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| J | red | red | red | blue | blue | black | | | yellow | green | |
| K | red | red | red | red | blue | black | | black | black | black | green |
| L | red | red | red | red | yellow | black | | yellow | black | green | |
| M | red | red | red | red | yellow | yellow | | yellow | yellow | green | |
| N | red | red | red | red | red | yellow | yellow | white | yellow | yellow | green |
| O | red | red | red | red | red | yellow | yellow | yellow | yellow | blue | blue |
| P | red | red | red | red | red | yellow | yellow | yellow | yellow | yellow | |
| Q | red | red | red | red | red | blue | yellow | yellow | yellow | red | red |
| R | red | red | red | red | red | green | blue | yellow | yellow | white | |



Grille 2 : Donne des consignes claires à ton camarade de classe pour qu'il puisse aussi découvrir ton image.

Dis-lui : **chiffre + lettre + couleur.**

(exemple: 6J noir)

Tu peux dire la couleur de plusieurs carrés en même temps s'ils ont placé dans une même rangée.

(exemple : de 6J jusqu'à 6L noir)

BATAILLE NAVALE 2B

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | |
| H | | | | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | |



Grille 1 : Colorie la grille selon les consignes de ton camarade de classe.

| | | | | | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| J | orange | orange | orange | bleu | noir | noir | noir | vert | vert | vert | vert |
| K | bleu | bleu | bleu | bleu | bleu | noir | vert | vert | vert | vert | vert |
| L | orange | noir | orange | orange | bleu | bleu | vert | vert | vert | vert | vert |
| M | orange | orange | orange | orange | rouge | orange | bleu | vert | vert | vert | vert |
| N | orange | orange | orange | rouge | orange | orange | bleu | vert | vert | vert | vert |
| O | vert | orange | orange | rouge | orange | bleu | vert | vert | vert | vert | vert |
| P | orange | orange | orange | bleu | bleu | vert | vert | vert | vert | vert | vert |
| Q | rouge | orange | orange | bleu | vert | bleu | bleu | vert | vert | vert | vert |
| R | orange | orange | bleu | bleu | vert | bleu | vert | vert | vert | vert | vert |



Grille 2 : Donne des consignes claires à ton camarade de classe pour qu'il puisse aussi découvrir ton image.

Dis-lui : **chiffre + lettre + couleur.**

(exemple: 6J noir)

Tu peux dire la couleur de plusieurs carrés en même temps s'ils sont placés dans une même rangée.

(exemple : de 6J jusqu'à 6K noir)

BATAILLE NAVALE 3A

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | |
| H | | | | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | |



Grille 1 : Colorie la grille selon les consignes de ton camarade de classe.

| | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| R | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Yellow | Green | Blue | Yellow | Yellow |
| S | Red | Red | Red | Red | Black | Blue | Yellow | Green | Green | Black | Black |
| T | Red | Red | Black | Black | Blue | Blue | White | Yellow | Green | Green | White |
| U | Black | Black | Red | Red | Blue | White | White | White | Green | Green | White |
| V | Black | Pink | Red | Red | Red | Blue | White | White | White | Green | Green |
| W | Pink | Pink | Red | Red | Red | Red | Red | Blue | Blue | White | White |
| X | Pink | Pink | Pink | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | White |
| Y | Pink | Pink | Pink | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red |
| Z | Pink | Pink | Pink | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red | Red |



Grille 2 : Donne des consignes claires à ton camarade de classe pour qu'il puisse aussi découvrir ton image.

Dis-lui : **chiffre + lettre + couleur.**

(exemple : 1R rouge)

Tu peux dire la couleur de plusieurs carrés en même temps s'ils sont placés dans une même rangée.

(exemple : de 1R jusqu'à 1T rouge)

BATAILLE NAVALE 3B

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | |
| H | | | | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | |



Grille 1 : Colorie la grille selon les consignes de ton camarade de classe.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|--------|--------|--------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| R | orange | rouge | noir | noir | bleu | bleu | bleu | vert | vert | vert | vert |
| S | noir | orange | noir | noir | bleu | bleu | bleu | vert | vert | vert | vert |
| T | orange | noir | noir | noir | noir | bleu | bleu | bleu | bleu | bleu | bleu |
| U | | orange | orange | noir | rouge | bleu | bleu | noir | bleu | bleu | bleu |
| V | | | bleu | | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | noir |
| W | | | bleu | | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge |
| X | bleu | | | | bleu | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge |
| Y | rouge | bleu | | | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge |
| Z | rouge | rouge | rouge | bleu | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge | rouge |



Grille 2 : Donne des consignes claires à ton camarade de classe pour qu'il puisse aussi découvrir ton image.

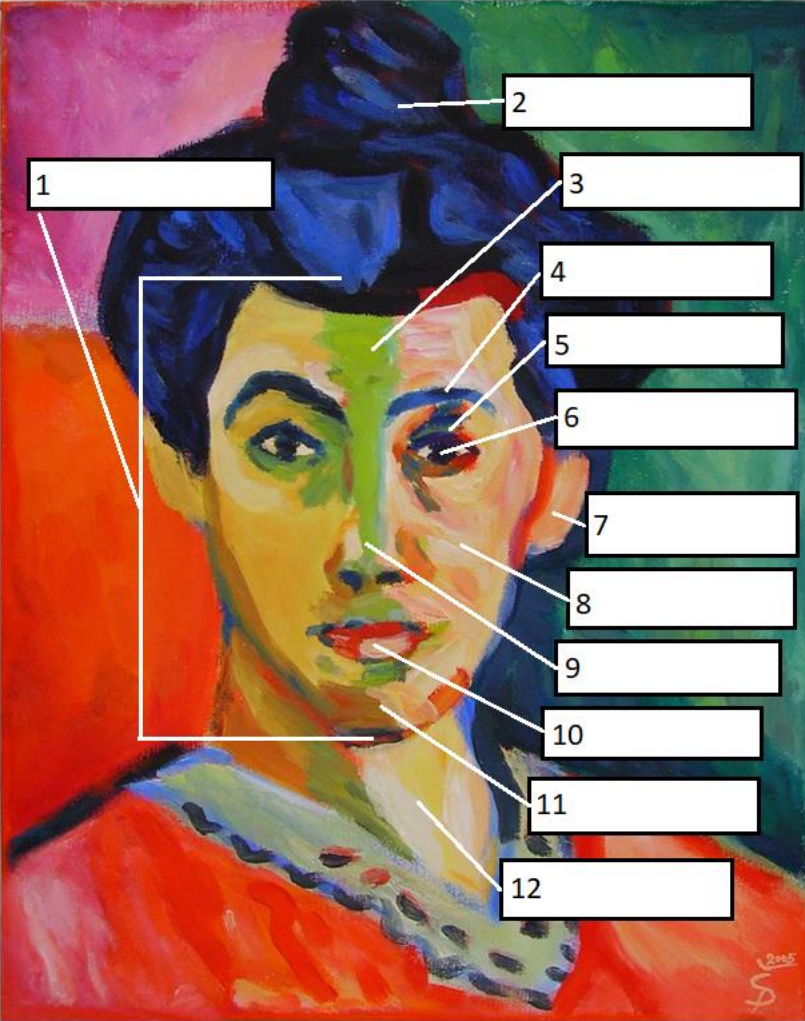
Dis-lui : **chiffre + lettre + couleur.**

(exemple : 1R rouge)

Tu peux dire la couleur de plusieurs carrés en même temps s'ils sont placés dans une même rangée.

(exemple : de 1R jusqu'à 1T rouge)

Annexe G : Le vocabulaire à trous



Annexe H : Peintures baroques – groupe 1

GROUPE 1

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 1: La peinture de Peter Paul Rubens



Image 2: La peinture de Frans Hals, Joyeux buveur, 1628-1630

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Annexe I : Peintures baroques – groupe 2

GROUPE 2

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 3: La peinture de Diego Velázquez, Portrait de l'infante Marguerite en bleu, 1659



Image 4: La peinture de Diego Velázquez, autoportrait

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Annexe J : Peintures baroques – groupe 3

GROUPE 3

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 5: La peinture de Diego Velázquez, *Portrait de l'enfant Baltasar Carlos sur son poney*, 1634-35



Image 6: La peinture de Diego Velázquez, *Portrait du pape Innocent X*, 1650

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Annexe K : Peintures baroques – groupe 4

GROUPE 4

Décris l'image à ton camarade de classe en utilisant le vocabulaire pour décrire une personne. Forme au moins 5 phrases (même les phrases négatives sont autorisées). Dis-les à ton camarade de classe.



Image 7: La peinture d'Anthony Van Dyck



Image 8: La peinture d'Anthony Van Dyck, Portrait of Mary Hill, Lady Killigrew, 1638

Si la première image ne te convient pas, tu peux décrire la deuxième.

Annexe L : Description des monuments de Bordeaux

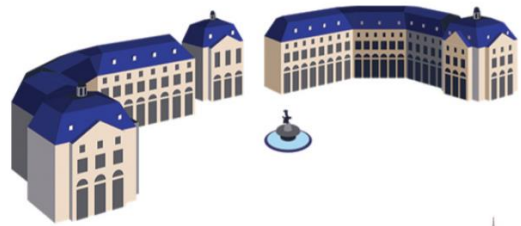


PLACE DES QUINCONCES

Une vaste esplanade avec deux belles colonnes à une extrémité et le colossal Monument aux Girondins de l'autre. Debout en face l'une de l'autre se trouvent les statues de deux célèbres philosophes bordelais: Montaigne et Montesquieu.

PLACE DE LA BOURSE

L'inauguration de la place en 1749 a marqué la première brèche de l'enceinte médiévale et symbolisé une ère de prospérité. L'ajout récent du Miroir d'eau a fait un spectacle de l'incroyable beauté de la place. Ceci est l'image parfaite de la carte postale.



PORTE CAILHAU

La porte Cailhau était une porte médiévale pour traverser les murs de la ville. Vous pouvez voir où cette porte merveilleusement ornée a été jointe aux remparts.

PLACE SAINT MICHEL

L'impressionnante basilique construite entre le XIVe et le XVIe siècle est surplombée par la Flèche de Saint-Michel du XVe siècle, le clocher de l'église instantanément reconnaissable et visible tout au long du front de mer.



GROSSE CLOCHE

Ce beau clocher du XIIIe siècle, nommé d'après son élément clé, sa «grosse» cloche, est l'un des rares vestiges du Moyen Âge à Bordeaux.

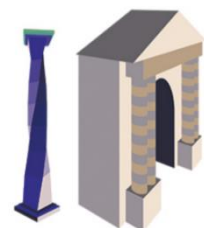


PLACE DE LA VICTOIRE

Cette grande place ouverte est le point culminant de plusieurs rues principales et, pour les locaux, cela marque la périphérie de la ville.

PLACE PEY-BERLAND

L'hôtel de ville est une ancienne demeure décadente des archevêques, qui a été réquisitionné pendant la Révolution. La cathédrale de Bordeaux a été consacrée en 1096, mais la première église rudimentaire de ce site a été construite au IIIe siècle.



Annexe N : Énoncé du point de départ et du point d'arrivée

PLACE DE LA BOURSE → PLACE SAINT MICHEL

Point de départ: L'endroit avec le Miroir d'eau

Point d'arrivée: L'endroit, où il y a la basilique du XIVe et XVIe siècle avec un clocher à côté

PLACE DE LA VICTOIRE → PORTE CAILHAU

Point de départ: La grande place ouverte marquant la périphérie de la ville

Point d'arrivée: Une porte médiévale pour traverser les murs de la ville

PLACE DES QUINCONCES → GROSSE CLOCHE

Point de départ: L'endroit, où nous pouvons trouver les statues de deux philosophes bordelais

Point d'arrivée: Le clocher nommé selon sa «grosse» cloche

PLACE SAINT MICHEL → PLACE PEY-BERLAND

Point de départ: L'endroit, où il y a la basilique du XIVe et XVIe siècle avec un clocher à côté

Point d'arrivée: L'endroit, où il y a la cathédrale consacrée en 1096

PLACE DES QUINCONCES → PLACE DE LA BOURSE

Point de départ: L'endroit, où nous pouvons trouver les statues de deux philosophes bordelais

Point d'arrivée: L'endroit avec le Miroir d'eau

PLACE DES QUINCONCES

L'endroit, où nous pouvons trouver les statues de deux philosophes bordelais

PLACE DE LA BOURSE

L'endroit avec le Miroir d'eau

PORTE CAILHAU

Une porte médiévale pour traverser les murs de la ville

PLACE SAINT MICHEL

L'endroit, où il y a la basilique du XIVe et XVIe siècle avec un clocher à côté

GROSSE CLOCHE

Le clocher nommé selon sa «grosse» cloche

PLACE DE LA VICTOIRE

La grande place ouverte marquant la périphérie de la ville

PLACE PEY-BERLAND

L'endroit, où il y a la cathédrale consacrée en 1096

Annexe O : Réflexion à cinq doigts

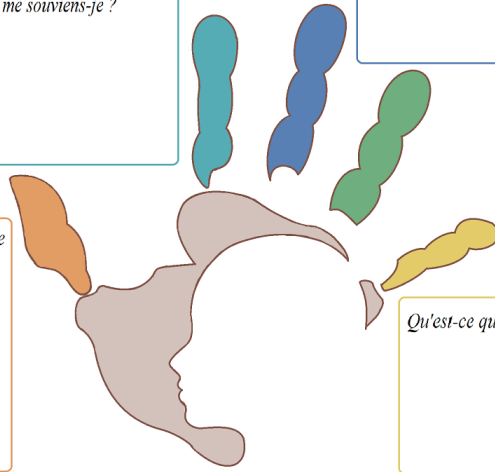
Quelles informations ai-je obtenu ? De quoi me souviens-je ?

De quoi suis-je insatisfait ? Qu'est-ce que j'aimerais changer ?

Qu'est-ce qui m'a intrigué ? Qu'est-ce que j'apprécie ?

Qu'est-ce que j'ai bien fait ? Pourquoi suis-je fier de moi ?

Qu'est-ce qui était insuffisant ? Que faut-il clarifier ?



Annexe P : Transcription de la chanson « *Si tu as d'la joie au cœur* »

*Si tu as d'la joie au cœur,
Frappe des mains
Si tu as d'la joie au cœur,
Frappe des mains
Si tu as d'la joie au cœur,
Et que tu veux qu'on le voit
Si tu as d'la joie au cœur,
Frappe des mains*

*Si t'es triste dans ton cœur,
Pleure un peu
Si t'es triste dans ton cœur,
Pleure un peu
Si t'es triste dans ton cœur,
Et que tu veux qu'on le voit
Si t'es triste dans ton cœur,
Pleure un peu*

*Si tu es en colère,
Tape du pied
Si tu es en colère,
Tape du pied
Si tu es en colère,
Et que tu veux qu'on le voit
Si tu es en colère,
Tape du pied*

*Si tu es fatigué,
Dors un peu
Si tu es fatigué,
Dors un peu*

*Si tu es fatigué,
Et que tu veux qu'on le voit
Si tu es fatigué,
Dors un peu*

*Si tu es de mauvaise humeur,
Prends ton souffle
Si tu es de mauvaise humeur,
Prends ton souffle
Si tu es de mauvaise humeur,
Et que tu veux qu'on le voit
Si tu es de mauvaise humeur,
Prends ton souffle*

*Si tu te sens heureux,
Crie « hourra ! »
Si tu te sens heureux,
Crie « hourra ! »
Si tu te sens heureux,
Et que tu veux qu'on le voit
Si tu te sens heureux,
Crie « hourra ! »*

*Si tu as d'la joie au cœur
Frappe des mains
Si tu as d'la joie au cœur
Frappe des mains
Si tu as d'la joie au cœur
Et que tu veux qu'on le voit
Si tu as d'la joie au cœur,
Frappe des mains*

Annexe Q : Fiche-élève de la chanson « *Si tu as d'la joie au cœur* »

Si tu as d'la au cœur,

Frappe des mains

Si tu as d'la au cœur,

Frappe des mains

Si tu as d'la au cœur,

Et que tu veux qu'on le voit

Si tu as d'la au cœur,

Frappe des mains

Si t'es dans ton cœur,

Pleure un peu

Si t'es dans ton cœur,

Pleure un peu

Si t'es dans ton cœur,

Et que tu veux qu'on le voit

Si t'es dans ton cœur,

Pleure un peu

Si tu es en,

Tape du pied

Si tu es en,

Tape du pied

Si tu es en,

Et que tu veux qu'on le voit

Si tu es en,

Tape du pied

Si tu es,

Dors un peu

Si tu es,

Dors un peu

Si tu es,

Et que tu veux qu'on le voit

Si tu es,

Dors un peu

Si tu es de,

Prends ton souffle

Si tu es de,

Prends ton souffle

Si tu es de,

Et que tu veux qu'on le voit

Si tu es de,

Prends ton souffle

Si tu te sens,

Crie « hourra ! »

Si tu te sens,

Crie « hourra ! »

Si tu te sens,

Et que tu veux qu'on le voit

Si tu te sens,

Crie « hourra ! »

Si tu as d'la au cœur

Frappe des mains

Si tu as d'la au cœur

Frappe des mains

Si tu as d'la au cœur

Et que tu veux qu'on le voit

Si tu as d'la au cœur,

Frappe des mains

Annexe R : Consignes de jeu de 6 chapeaux

Chapeau rouge (émotions) rapporte ses émotions. Il amène sa passion dans la discussion mais ne cherche pas à se justifier.

Chapeau bleu (synthèse) organise les idées et les échanges entre les autres et résume le débat à la fin.

Chapeau noir (critique) souligne les dangers, les risques et aussi les faiblesses de l'équipe. Il est ici pour exposer le point de vue négatif.

Chapeau vert (créativité) essaye de voir les choses d'une nouvelle manière. Il propose des idées neuves.

Chapeau jaune (optimisme) fait des commentaires constructifs et cherche à valoriser toutes les propositions. Il est ici pour exposer le point de vue positif.

Chapeau blanc (neutralité) donne des faits objectifs et ajoute des informations disponibles manquants.