

DEUXIEME PARTIE :

2. EXPERIMENTATIONS PEDAGOGIQUES

Cette partie contient nos expérimentations en deux sous-parties :

- 2.1 Techniques : Nous présentons et explicitons les seize techniques que nous avons utilisées.
- 2.2 Application : Nous expliquons les applications des techniques et les résultats de ces applications. A la fin de chaque application concernant chacune des seize techniques, nous donnons une grille d'évaluation.

2.1 TECHNIQUES

2.1.1 Techniques dramatiques

Dans le cadre de notre recherche, nous avons travaillé avec quatre différentes techniques dramatiques: Simulation globale (2.1.1.1), jeu de rôle (2.1.1.2), pratique dramatique (2.1.1.3), marionnette (2.1.1.4).

2.1.1.1 Simulation globale (Voir 2.2.1.1 pour l'application)

En ce qui concerne l'action de simuler, il est possible de dire que cela consiste à *faire paraître comme réelle une chose qui ne l'est pas, est en effet une reproduction expérimentale des conditions réelles dans lesquelles devra se produire une opération complexe.* (Dictionnaire Hachette encyclopédique, 1998, p.1744)

Cette méthode de représenter les choses par un modèle analogue s'applique dans le domaine des sciences du langage, plus particulièrement en classe de langue en tant que support à l'apprentissage de l'expression orale.

Les conditions dans lesquelles se déploie l'apprentissage de l'expression nécessitent des situations de communication formées d'actes d'échanges communicatifs, qui eux-mêmes se composent d'actes de paroles accompagnés par le non-verbal langagier (geste, mimique, regard, silence et empathie).

Dell Hymes (1984) affirme *qu'une telle situation de communication est l'élément primordial de toute communication.*

Une situation imaginaire comme la suivante peut apparemment convenir à en donner un exemple conforme : Scène de rencontre à la rentrée scolaire : Les rituels communicatifs de deux étudiants qui ne se sont pas vus pendant l'été (salutations, questions-réponses, commentaires et le paralangage illustratif de la communication orale).

Puisque ce sont ces échanges langagiers qui remplissent les actes de communication, il devient alors indispensable de les traiter dans la facilitation de l'apprentissage de l'expression.

C'est pourquoi depuis les méthodes des SGAV¹ jusqu'à celles de l'approche communicative, l'enseignement des langues met l'accent sur les paroles échangées entre les apprenants en les replaçant à propos dans des situations communicationnelles.

Encore plus amplifiée et détaillée que le jeu de rôle, la simulation globale propose la composition imaginaire d'une situation interactionnelle qui sera animée par les apprenants en référence à la réalité. Ceux-ci agiront comme dans la vie réelle et mettront en œuvre leurs connaissances langagières à travers différents personnages et diverses interactions verbales. Ils devront pleinement parler et en même temps mimer en présence d'une certaine gestualité.

Pour Cuq (2003, p.221) *ce monde de références n'est pas seulement simuler les événements pareils à la vie réelle mais il se prête aussi à simuler toutes les fonctions du langage*. Les exemples suivants sont cités par Cuq (Idem): un immeuble, un village, une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise (créés fictivement par les apprenants peuvent être sujet de simulation).

Yaiche décrit : « *Prenez un lieu, de préférence clos : une île, un immeuble, un village, un hôtel, etc. Faites-le investir et décrire par des élèves (élèves au sens de élève, étudiant, apprenant de tout âge et en fonction du niveau) qui imagineront en être les habitants... Utilisez ce lieu-thème comme lieu de vie pour localiser toutes les activités d'expression écrite et orale (...)* Vous obtenez ainsi une simulation globale. » (Yaiche, 1996, mode d'emploi)

¹ Sigle exprimant : Méthode structuro-globale audio-visuelle

Selon Cuq (2003), ce cadre, qui est à la fois un lieu de thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir productions orales allant de la phrase simple au texte long.

Cette approche pédagogique issue de la technique de simulation globale privilégie la motivation des apprenants par le recours au jeu et une catharsis (voir 2.1.3 pratique dramatique) des passions individuelles et sociales par le recours à l'identité fictive (l'apprenant avance masqué et se sent plus enclin à dire des choses personnelles, voir intimes). « *Ce faisant, il fait œuvre créative. Enfin, elle (simulation globale) permet de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel et d'ainsi mieux maîtriser la langue et le comportement le jour où la situation réelle se présentera. Toutefois, si l'enseignant ne cadre pas suffisamment le jeu, il peut y avoir des risques de dérapages psychodramatiques.* » (Cuq, 2003 p.221)

En ce qui concerne le contenu d'une simulation globale, elle est « *un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de "global"*. (Debyser, 1996, préface)

La réalisation d'un tel projet de simulation globale met en fait en jeu les acquisitions linguistiques, notamment la chaîne parlée spontanément, l'utilisation de documents authentiques, l'imagination, les jeux de rôles, les pratiques de communication orale et écrite, la rédaction et la création littéraire.

a) Origine

Les premières simulations globales, *L'immeuble*, *L'île* et *Le village* ont été expérimentées au sein du BELC² où elles étaient présentées comme une alternative aux manuels. La naissance de cette technique s'est nourrie de quelques idées de base

² Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (en France).

: l'abandon du manuel du FLE, l'utilisation des techniques de créativité et le recours au jeu, le fait de se concentrer sur l'apprenant, l'importance des aspects communicatifs en classe de langue. Francis Debyser, Jean-Marc Carré et Francis Yaiche, didacticiens du FLE, ont multiplié les expériences et les écrits, puis ont publié et ont inspiré un ensemble d'ouvrages pédagogiques permettant de monter des simulations variées. Ces titres, *L'immeuble*, *L'entreprise*, *L'hôtel*, *La conférence internationale* sont rassemblés dans la collection *Simulations globales* chez les éditions Hachette : FLE.

Les simulations globales se font généralement dans une même salle de classe, avec un groupe d'apprenants et même avec une classe entière. De nos jours, grâce aux TIC³, les simulations globales peuvent être également une occasion pour des apprenants dispersés géographiquement, de créer des liens via Internet en créant, en complétant ou en modifiant les productions et renforçant ainsi la motivation des apprenants.

D'après Godard (2003, p.174), *les pratiques effectuées ont démontré que cette méthode permet de faire une multitude d'activités pluridisciplinaires, d'acquérir des connaissances linguistiques, des savoirs nouveaux en situation* (Godard, 2003, p. 174).

Nous avons appliqué cette technique avec nos apprenants et nous avons vu qu'elle a également permis aux apprenants timides ou réservés de s'exprimer par le biais de la fiction.

b) Variantes des simulations

Conçues à l'origine pour l'enseignement du FLE, les simulations globales ont été rapidement adoptées par les enseignants de FLE. La technique peut être utilisée dès le niveau débutant jusqu'au niveau le plus avancé avec des apprenants de tous âges.

Nous distinguons deux types de simulations : Les simulations généralistes et les simulations fonctionnelles. Les premières (*l'immeuble*, *l'île*, *le village*) visent un perfectionnement général, tandis que les secondes (*la conférence internationale*,

³ Technologies de l'information et de la communication.

l'entreprise, l'hôtel, l'hôpital) s'adressent à des étudiants ou des adultes à objectifs professionnels.

Voici les grandes étapes du déroulement d'une simulation globale, telles que les définit Francis Yaiche (1996) :

Etablissement spatial et environnemental

Construire un lieu-thème consiste à entraîner les apprenants sur un lieu qui fonctionne comme un milieu et comme un thème : une île, un immeuble, un village. Les univers peuvent être fixes : île, village, immeuble, quartier d'une ville, planète, camping : cirque, croisière, voyage scolaire, tournée d'un groupe musical. Cette étape initiale permet d'introduire une première pratique discursive : la description. Pour décrire, les apprenants vont devoir identifier, nommer les éléments constitutifs du monde, les localiser, les quantifier et enfin les qualifier.

Etablissements des identités fictives

Construire des identités fictives conduit les apprenants à se glisser dans la peau d'un personnage qu'ils vont incarner, et auquel ils vont donner une âme. Les apprenants doivent faire vivre cette identité en la rendant crédible. L'identification des personnages se fait en trois temps : Identification administrative (âge, nationalité, profession), identification biographique (passé des personnages) et portrait (traits de caractère et apparence physique), permettant d'introduire une deuxième grande opération discursive : le récit de vie.

Mise en place des interactions

Les interactions constituent les productions orales et écrites par lesquelles chaque apprenant va participer à la vie du cadre imaginé. Ils vont être amenés à donner une épaisseur historique, géographique et sociologique au lieu-thème et à imaginer les relations entre les personnages ainsi que leur rôle dans le décor. Cette étape est l'occasion de la mise en place de jeux de rôles.

Intervention des événements et des incidents

Les apprenants vont ensuite devoir faire vivre les personnages en suscitant des événements et des incidents : un crime, une histoire d'amour, un incendie. Cela demande de leur part de l'imagination et de la créativité illustrées par la mise en pratique de leurs savoirs en langue étrangère.

c) Simulation au service de la pédagogie

Simuler la réalité pour faire acquérir la maîtrise verbale d'une langue, telle est l'idée à l'origine de la simulation globale pour l'enseignement du français langue étrangère, en formation initiale ou continue. En tant que procédé technique et pédagogique d'apprentissage, la simulation globale se situe au sein de l'approche communicative, plutôt actionnelle, et accède incontestablement à une mise en situation.

Au niveau temporel, l'organisation d'une simulation globale demande une durée considérable car il s'agit de créer un mode fictif duquel proviendront et résulteront des actes de langages créés et recréés par les apprenants.

Durée des exercices

En FLE, le raccourcissement de la durée est fréquent. La contrainte du respect des programmes et des objectifs d'apprentissage, le manque de facilités économiques prennent place parmi les raisons de cette tendance. Dans son ouvrage *Simulations globales, mode d'emploi* (Op.cit), Francis Yaiche propose un canevas type sur 40 heures :

Etablir le lieu et le milieu : 5 heures ; établir les identités fictives : 5 heures ; donner épaisseur : 20 heures ; des traces écrites : 10 heures ; faire intervenir : 10 heures, des interactions : 10 heures, des événements : 5 heures, des incidents : 5 heures.

Support informatique

Dans le cadre du projet didactique, ces actes langagiers seront répertoriés et gardés en milieu informatique. Dans l'ouvrage de Yaiche (Op.cit) nous rencontrons le concept de la fonction statique du support informatique. Par ailleurs, les apprenants se familiariseront avec la recherche puisqu'ils incarneront des personnages fictifs authentiques et puisqu'ils devront connaître les caractéristiques de ces derniers. L'intérêt recherche et informatique s'installe donc parmi les avantages de l'application de la simulation globale. Il est également intéressant de rencontrer de grands projets de simulations globales impliqués sur le réseau Internet.

Lors de notre sondage, nous avons opté les exemples cités par Aurore Caprilles (2004), responsable pédagogique à l'Alliance française de Katmandou au Népal :

En 1997, un projet pilote lancé par Ademirnet⁴ donne naissance au premier livre collectif à grande échelle; deux cent cinquante étudiants européens et américains reliés par Internet se lancent dans l'aventure et deviennent les habitants virtuels de l'immeuble parisien fictif. L'idée est tirée de *L'Immeuble* de Francis Debyser (Op.cit), ouvrage pédagogique utilisé pour les simulations globales en classe de français langue étrangère : « *Vous n'allez pas construire un immeuble anonyme où personne ne se connaît ; la vie de l'immeuble est faite de communications ; vous allez imaginer et jouer ces scènes. Certaines seront très simples : Mme X rencontre M. Z dans l'escalier ; ils se saluent et échangent une ou deux phrases sur le temps qu'il fait. D'autres seront un peu moins banales : la mère Michel demande au père Lustucru de l'aider à retrouver son chat...* » (Op.cit)

Un exemple de production langagière produite par les apprenants participant au projet didactique soulignent apparemment les avantages de la technique, notamment son côté ludique et le bon voisinage à l'expression orale :

a) « gvincent@mbay.net (J. Vincent H.Morrissette) USA Californie-Monterey Santa Catalina School

« *Nous voudrions nous plaindre des odeurs qui proviennent de la famille Martin. Ces odeurs empestent notre appartement ainsi que tout l'immeuble. Nous songions à envoyer une note à la concierge et, si elle n'y remédie pas, à faire circuler une pétition contre la famille. Nous aurons, bien sûr, à frapper aux portes de nos voisins pour leur demander de signer la pétition. En même temps, nous devons faire connaissance et apprendre ce que d'autres ont sur le cœur...* »

Il est important d'accentuer justement que l'usage des messageries instantanées, bien qu'il soit envisageable dans le contexte de projets pédagogiques tels que la simulation globale, ne présente pas les avantages de relecture, de correction orthographique, de travail sur la forme stylistique ou sur le plan des idées qu'un échange asynchrone⁵ permet de mettre en place. Cette forme de communication présente plutôt une forme de l'oral, un style éphémère et relève de l'expression orale. (Voir première partie : la chaîne parlée)

⁴ Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux en France.

⁵ Mode de communication dans lequel deux ordinateurs s'échangent des informations sans être synchronisés.

d) Apports des activités simulées

La simulation globale permet de convoquer et de fédérer de manière naturelle et complémentaire toutes les activités (réflexion, débat, créativité, expressions écrite et orale) traditionnellement réalisées dans la classe de façon atomisée.

Travail en collaboration

La construction commune d'un univers où chaque personnage peut jouer un rôle décisif pour le déroulement de l'histoire favorise la dynamique de classe et la coopération entre les apprenants. Confrontés au travail en groupe et à la prise de décision, les apprenants peuvent développer non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être, compétences indispensables de l'expression orale.

Dimension ludique

La simulation globale et la dimension d'invention permettent aux apprenants de redécouvrir la dimension ludique qui stimule l'apprentissage de la langue. Ils peuvent s'attacher ainsi au projet comme les acteurs d'une vie imaginée. Au niveau de la langue orale, ils s'exercent en jouant leur rôle et parallèlement à cet auto-apprentissage, ils s'amusent et s'expriment librement sans crainte d'une évaluation sommative, c'est-à-dire sans être noté par le professeur.

Libération de la parole

L'expression des énoncés sous le couvert d'un personnage fictif permet de libérer la parole aux apprenants dans la mesure où leurs erreurs ne leur incombent plus en tant qu'individus apprenants. Par ailleurs, les distinctions des rôles à l'intérieur de la classe et les filtres émotionnels peuvent parfois constituer un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère. En plongeant les apprenants dans un contexte fictif, ce genre de contraintes socio-affectives peuvent être évitées.

Travail interdisciplinaire

La construction d'un contexte de simulation peut aussi permettre de rassembler sous un même chapeau plusieurs disciplines habituellement disjointes. Ainsi, la simulation globale *L'île du Ouisineuf* (histoire d'une île où se rencontrent les naufragés d'un bateau), réalisée par des collégiens de Marseille, a permis de mener un travail avec d'autres disciplines que le français : se familiariser avec les chiffres en français, la géographie, les sciences de la vie et de la terre (vocabulaire de la faune et de la flore), la technologie (l'utilisation de l'informatique).

Le fait que les activités aient un sens, soient cohérentes et visent la réalisation d'un projet commun contribue fortement à l'engagement des apprenants. Dans cette optique, Florence Mourlhon-Dallies (2004), maître de conférence à l'Université de la Sorbonne nouvelle à Paris, nous soutient dans son article *Du français langue étrangère au français langue maternelle et langue seconde : actualités des simulations globales*.

Dans cet article, il est possible de retrouver certains infléchissements qui ont été apportés ces dernières années à la méthodologie classique des simulations globales. Ces modifications concernent notamment la gestion du temps, le lieu-cadre et l'intégration des nouvelles technologies. Selon Mourhon-Dallies (Idem), pour gagner du temps dans l'installation du décor et des identités, les enseignants sont de plus en plus nombreux à proposer aux apprenants un scénario de cadrage qui précise le lieu de l'action, le profil des identités principales et la nature de la scène finale. Ce scénario se centre plus sur un événement (le congrès médical, les élections municipales, l'émission télévisée) que sur le lieu, ce qui permet de placer immédiatement la simulation dans une dynamique et de se rapprocher de plus près des objectifs d'apprentissage.

A l'Université Marmara (Voir 2.2.1), en tant qu'enseignant(e)(s), nous tenons également à accentuer l'intégration des nouvelles technologies, plus particulièrement d'Internet, dans notre projet de simulation globale. Cette incorporation permet de faciliter certaines tâches classiques de la simulation telles que la recherche documentaire et l'utilisation de documents authentiques et de mettre en valeur les projets par leur publication sur support électronique.

Le sujet de la simulation est connu par les apprenants qui se préparent entre eux. Cela s'accomplit effectivement grâce à l'utilisation de la messagerie électronique, des forums de discussion en ligne où ils partagent leurs idées sur la langue orale parlée spontanément. (Voir 2.1.1.1, f)

e) Pratiques expérimentées dans le monde

D'après *L'art pédagogique de la simulation* de Francis Debysier (*AM&S* n° 36, avril 1999, revue de la Mission laïque, texte extrait de la préface de L'Immeuble (1996),

Hachette FLE, collection *Simulations globales*) d'importants projets sont réalisés avec succès. Nous tenons à citer les principaux :

- Le café bordelais, Institut français d'Istanbul, Turquie.

- Le centre des jeunes, Ecole, Roumanie.

- Village de vacances à la Grande Motte :

Cours de langue intensif organisé par le secrétariat franco-allemand pour l'échange en formation professionnelle à Sarrebruck.

- Le village virtuel 1 et 2, Collège Berbard Palissy, Paris, Classe d'accueil.

- L'île de Ouisineuf, Collège Edgar Quinet, Marseille, classe de 6ème.

- Calazara, village imaginaire, Collège des Hauts de Blémont, ZEP de Metz-Borny, Académie de Metz, Classe de 6ème de remédiation.

- L'immeuble, CLIN⁶ d'Ariège.

Et encore :

- Agence matrimoniale : « Agence Amour », projet que nous avons réalisé avec un groupe d'apprenants auprès de la Faculté des Lettres et des Sciences à l'Université Marmara. (Voir 2.2.1 Notre expérimentation de simulation globale)

f) Intérêts d'apprentissage

Par la richesse de ses supports, par sa flexibilité et la créativité qu'elle autorise, la simulation globale devient un outil privilégié de la pratique de l'expression. Cette pratique offre de vraies situations de la vie, là où on apprend à parler une langue ; fait entraîner les apprenants dans un univers différent (que l'on appelle le lieu-thème) de celui de la classe et leur fait endosser une identité fictive. Avec ce côté ludique et créatif, la simulation globale s'apparente à un jeu de rôle mais à la grande différence d'être à longue haleine sur le plan temporel et organisationnel. Ainsi, le champ de créativité devient d'une grande richesse pour l'apprenant. De nombreux cadres de simulations qui ont déjà fait leurs preuves peuvent être exploités par nos classes:

Les différentes phases de la simulation seront les suivantes :

Des lieux-thèmes fixes : l'hôtel, l'hôpital, l'île.

Des lieux-thèmes itinérants : la croisière, l'expédition, l'entreprise.

⁶ Classe d'initiation visant l'accueil des non francophones dans le système scolaire français en but de pouvoir gérer leur apprentissage de la langue et des savoirs et résoudre des problèmes d'ordre administratif.

Choisir le lieu-thème
Choisir des identités fictives
Donner du relief aux personnages
Donner de la vie au lieu-thème
Faire intervenir des événements

Grâce à la pratique de la simulation, des progrès considérables dans la gestion de l'oral et de l'autonomie des apprenants se déclenchent en une prise de conscience. Les apprenants continuent la pratique comme un jeu qui les attire et non comme un devoir scolaire. Ils s'efforcent eux-mêmes à reproduire des énoncés et apprennent d'autres productions grâce à la contribution de leurs partenaires.

Le jeu attrayant assure l'autonomie et l'intérêt à la langue par la voie de créativité personnelle, imitation des autres énonciations et aspiration à la production personnelle, répétitions comme pratique mnémonique et entente socioculturelle.

D'ailleurs, comme l'explique Cheval (1995, p.125), *la simulation a pour objectif d'acquérir un savoir-faire, les techniques de prise de parole, savoir parler à son interlocuteur avec un rythme convenable et une gestuelle adéquate : Elle permet de vivre toutes les phases de l'évènement de communication et apparaît donc comme préparation idéale à la situation d'interaction verbale.*

De plus, parler librement sous un pseudonyme, plus correctement sous le nom du personnage et de sa personnalité interprétée, confie à l'apprenant des horizons délibérés, affranchisseurs d'obstacles psychologiques. Ainsi, il est possible de faire parler (oralement ou en écrit) un apprenant qui ne trouve jamais le courage de parler, en le situant dans un contexte dans lequel sa personnalité réelle n'est pas concrètement identifiée ni affichée. Soulagé et assuré de ne pas être critiqué, ridiculisé et évalué, celui-ci ôte son manteau de honte, de timidité, de démotivation et entre volontiers en interaction langagière.

Il est pourtant nécessaire de rappeler qu'il peut survenir des débordements du fait de la prédominance de l'oral et de la nécessité de répondre parfois de façon rapide et spontanée à une situation posant un problème. Ce sont en effet, des situations rares car l'identité fictive induit d'elle-même certaines règles et la simulation s'impose alors

à tous par la force du groupe. Cela nous conduit au travail collectif et à l'harmonie socio-culturelle entre les apprenants.

Nous constatons en effet qu'il est difficile d'évaluer la simulation globale dans sa totalité. En revanche, il est tout à fait possible d'accomplir cette évaluation en séparant les travaux, à savoir séquence par séquence dans lesquelles les apprenants effectuent leurs tâches. De cette manière, nous pouvons traiter les productions écrites (travail de préparation) comme des rédactions et en même temps évaluer l'oral en nous basant sur les identités fictives et leurs capacités de communication mises en œuvre par nos étudiantes.

2.1.1.2 Jeu de rôle (Voir 2.2.1.2 pour l'application)

Prenant ses origines dans les contes au coin du feu, le jeu de rôle est un jeu de société. Les spectateurs participent au conte en imaginant les actions des personnages. Le conteur mène le jeu en tenant compte de ces actions dans la suite de son récit. Ainsi l'histoire se construit grâce à l'imagination de l'ensemble des participants ; c'est donc une sorte de conte interactif.

Toutefois, la définition du jeu de rôle dépend de la richesse de thèmes abordés et de techniques de jeu dans son contexte. Dans le jeu de rôle, le joueur endosse la personnalité de celui qu'il représente, en parlant et imitant la langue, l'accent ou les intonations du personnage, et en essayant de ressentir les mêmes émotions que celles du personnage. En effet, il s'agit d'un jeu de dialogues concernant un jeu social.

Les jeux de rôle se distinguent des autres jeux de société car il n'y a généralement ni gagnant ni perdant. Ils sont une forme interactive de conte basée sur des relations sociales et collaboratives plutôt que sur la compétition. La fin d'une partie ne désigne pas forcément un gagnant unique. Le but du jeu est simplement le plaisir qu'on éprouve à participer à une histoire, à interpréter un rôle et à faire évoluer son personnage pour le rejouer dans une partie future. Comme réalité virtuelle, le jeu de rôle peut être comparé à une histoire racontée au coin du feu, tel que le théâtre d'improvisation.

Le sociologue et médecin psychiatre autrichien Jacob-Lévy Moreno, père du psychodrame, met en évidence le besoin de tout homme, habité par des rôles différents passés, présents et virtuels, réactivés selon les circonstances et les

interlocuteurs, de réjouir de jeux de rôle et de psychodrame pour devenir acteur en situation, expliciter ces différents rôles et évacuer ainsi traumatismes et chocs mal assimilés.

Quant à la dimension didactique dans l'optique des langues étrangères, épuré de toute visée analytique, le jeu de rôle en classe de langues est une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnelles : Il appartient à la famille des simulations et consiste pour un formateur à faire reproduire, en salle, une situation vraisemblable de face à face en partie imprévisible - entretien ou réunion - durant laquelle les personnes jouent un rôle plus ou moins prédéterminé en inventant le dialogue à partir d'un canevas ou d'éléments de scénario.

Dans le cadre de l'enseignement de l'oral du FLE, les activités ludiques comme le jeu de rôle en classe de langue, peuvent constituer d'excellents supports pédagogiques, à condition de faire une réflexion préalable à leur utilisation. Ces pratiques rendent l'apprentissage attrayant et motivant et sont ainsi accueillies favorablement par les étudiants quel que soit leur âge ou leur niveau. En effet, les jeunes enfants sont le public avec lequel le recours aux activités ludiques se fait le plus naturellement, mais la plupart des adultes accepteront également de participer à ce type d'activités créatives, si l'enseignant est lui-même motivé par celles-ci.

En Outre, selon Christophe Prémat (2009) à l'Institut d'études politiques à Bordeaux, *le jeu de rôle, s'il a une fonction pédagogique efficace, ne doit pas surgir comme un artifice, mais être complètement intégré à la trame du cours.*

Autrement dit, il n'est pas nécessairement « ludique » ni un espace récréatif, mais bien un temps de travail centré sur la créativité des apprenants.

Comme l'indique Philippe Meirieu (2004, p.53 in Prémat, Idem), *les jeux de rôles ne sont pas des jouets ou des artifices d'apprentissage mais bien des situations analogues à la réalité.*

En jouant un jeu de rôle dirigé ou orienté soit par un manuel soit par le professeur, nos apprenants doivent avant tout se situer dans l'espace et le temps. L'explication des règles du jeu est donc fondamentale. De ce fait, il convient de préciser que dans les manuels de FLE, ce type de jeu de rôle est fréquemment utilisé. Le jeu permet alors un apprentissage des règles et souvent un décodage de la réalité.

En effet, les jeux de rôles les plus efficaces sont souvent implicites, les apprenants se rendant à peine compte qu'ils sont en train d'imaginer une situation. Le travail d'analogie à la réalité permet de créer une ambiance de classe au sein de laquelle les apprenants se sont construits une place. Les situations à jouer peuvent être : une scène de vol, une discussion ou un rencontre d'ordre amical ou familial, une scène d'achat dans les commerces, une scène interactionnelle de situation professionnelle, sociale ou individuelle. L'interprétation de ces scènes ouvre la voie aux conflits critiques qui deviennent alors un moteur de libération de l'expression.

a) Objectif

Dans le cadre de la classe, les jeux de simulation sont les plus utilisés. Le but essentiel de cette pratique de classe est d'améliorer la capacité des apprenants à parler, argumenter, à se contredire ou à se concerter dans l'évaluation d'une situation discursive quotidienne ainsi que d'une condition préférablement problématique.

Les interactions créées font preuve d'une efficacité d'interaction communicative pouvant toujours avoir recours à une gestuelle ou à de simples mimiques afin de ne pas perturber le scénario en train de se construire. Néanmoins, le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants dans leur recherche linguistique.

D'après Prémat (Idem), *l'enseignant produit un acheminement vers la parole* (Heidegger, 1981 in Prémat, Idem) : *Celui-ci doit relativement s'effacer et doser son intervention pour que la situation soit réellement bénéfique pour les apprenants. Plus les objectifs sont clairs et bien compris, moins l'enseignant éprouve le besoin d'intervenir et de perturber la dynamique de l'apprentissage.*

Nous apprenons grâce à Prémat que Goffman compare cet encadrement pédagogique à l'accomplissement d'un coup musical de jazz : « *Le cadre de l'exercice devient analogue aux grilles harmoniques utilisées par les joueurs de jazz : Ils improvisent et créent sans pour autant faire n'importe quelle note, dans la mesure où ils ont repéré les règles musicales.* » (Goffman, 1991 in Prémat, Idem)

Habilement guidé, cet exercice de simulation reproduit un rapport entre les acquis des apprenants et l'apprentissage de l'expression. Par ailleurs, bien qu'il s'agisse des interactions dialoguées dans tous les deux cas, le jeu de rôle et le dialogue sont distincts l'un de l'autre.

Comme le souligne Robert (2008, p.110), *il ne faut pas confondre le jeu de rôle et le dialogue même si tous les deux supposent une situation de communication. Bien que le jeu de rôle repose sur un dialogue ce n'en est pas un pour autant. Un canevas de jeu de rôle est plus ouvert que le thème d'un dialogue ; les actes de parole du premier sont plus nombreux et moins prévisibles que ceux du second.*

Cette différence permet donc de constater la spontanéité de la pratique du jeu de rôle pour qu'il accède plus ouvertement aux échanges quotidiens et aux entretiens ordinaires de tous les jours.

b) Finalités didactiques

Lors des cours de français langue étrangère, les jeux de rôle comportent des recherches lexicales et socio-culturelles vers la langue cible. L'apprenant devient sensible à la structure de la phrase française et surtout à la syntaxe du parlé spontané. Dans la phase de préparation, il retrouve et conjugue les verbes dont il a besoin pour argumenter ainsi que le vocabulaire particulier du contexte situationnel.

L'apprenant recherche, coopère, se situe dans l'activité, s'approprie un ton du langage dialogué, s'accompagne des gestes et des mimiques, s'efforce à s'entraîner dans la langue.

Goffman (Idem) rappelle que la gestion de l'espace devient également *un élément moteur de la mise en scène de soi dans un quotidien imaginé* puisque l'on retrouve en fait *des problèmes communs de mise en scène ; un souci de savoir comment les choses apparaissent ; des sentiments de honte justifiés et injustifiés ; une attitude ambivalente envers soi-même et envers le public.*

Un aspect très important de la condition des jeux de rôle c'est qu'ils doivent assurément s'encadrer dans des situations non-artificielles, dans des cas habituels où chaque individu peut prendre place dans la vie courante.

De préférence, la durée ne doit pas excéder une session de cours dans lequel le professeur guidera et évaluera les apprenants. Par ailleurs, le jeu de rôle est pratiquement adopté en classe pour les facilités qu'il présente au niveau de tenue vestimentaire ainsi qu'accessoiriste et financier. La classe devient la place fictive du jeu, les apprenants essaient d'agir comme les acteurs naturels de la simulation.

c) Comparaison analytique : Intérêts et enjeux

Une question fondamentale à se poser dans la formule visant l'apprentissage d'une langue en communiquant, passe sans doute par les pratiques des enseignants : Puisque les jeux de rôle font parler les apprenants, peuvent-ils établir une véritable communication ?

Au sein de la conduite des apprenants suivant l'exercice de simulation, il est normal qu'un décalage existe entre la mise en place des activités et la vie réelle. Combien une simulation peut-elle remédier les pannes de l'expression orale ? Quels sont les contextes les plus favorables au jeu de rôle ? Selon Tabensky (1997) un jeu de rôle comprend souvent trois phases :

- *La mise en train ou échauffement* (Avant)
- *Le jeu ou action* (Pendant)
- *Le retour au groupe ou synthèse.* (Après)

L'évaluation du jeu de rôle est effectuée sous la forme d'un dialogue commenté en groupe qui permet une analyse des conduites en terme de stratégies langagières. Au-delà des jeux de rôle, toutes sortes de simulation, y inclus simulation globale, servent à entraîner les apprenants dans des contextes imaginaires et à engendrer leur créativité discursive. Ainsi, pour mieux concevoir les phases plus ou moins superposées des simulations à toute échelle, le tableau suivant synthétise le déroulement des différentes phases d'activités telles qu'elles sont mises en place dans les jeux de rôles, les simulations et les simulations globales.

Tableau 14 : Mise en regard des phases de trois activités communicatives selon Colombo (1997)

Etapes	Jeu de rôle (selon Tabensky 1997)	Simulation (selon Jones, 1992)	Simulation globale (selon Yaiche, 1996)
Première phase	Mise en train ou échauffement	Briefing : expliquer ce qu'est une simulation	Établissement de l'environnement et du décor Établissement des identités fictives
Deuxième phase	Jeu ou action	Action	Interactions
Troisième phase	Retour au groupe de synthèse	Debriefing : commentaires sur les productions	Traces écrites

En résultat, il convient de partager les conclusions auxquelles arrive Rosen (2001) : *L'avantage des activités de simulations est leur mise en place dans différentes situations d'enseignement de FLE sur objectifs de spécialité ou non ; leur inconvénient majeur est l'investissement en temps et en moyens humains tel que coordination d'une équipe pédagogique, complexité du travail des enseignants.*

d) Une séquence didactique dans le monde

Il semble d'abord utile de rechercher quelques expériences dans le monde avant de faire une application à nous-mêmes. L'extrait suivant est enregistré et tiré d'un jeu de rôle interprété par des apprenants chinois de FLE dans le contexte des voitures. Le chercheur, Omar Colombo (2006) a observé des exemples différenciés de collaboration à l'œuvre dans la communication exolingue⁷ :

T1. *Ax* : est-ce qu'il y aura des accidents avec TA voiture ? rires

T2. *A2* : non \

T3. *Ax* : pourquoi non ?

T4. *A2* : c'est-à-dire + euh : : + je peux lui : : / je dois : : / je peux lui garnir ++ d'un instrument + comme : : ++ par exemple : : il y a une souris qui peut survoler \

T5. *Ax* : une souris !

T6. *P1* : une CHAUVE-souris

T7. *A2* : une chauve-souris + c'est-à-dire tu peux : : / elle peut échapper ++ à tous les +++ \

T8. *P3* : / obstacles + ça s'appelle des ultrasons

T9. *A1* : quoi ?

T10. *P3* : ultrasons

T11. *A1* et *Ax* : ultrasons

Colombo (Idem) explique le déroulement en matière didactique du jeu de rôle : Le premier énoncé T1 projette, sur les tours de parole suivants, une série déterminée d'occurrences jusqu'au tour de parole T5 où les interactants déclenchent une

⁷ Façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est langue étrangère ou non maternelle et aussi, façon dont un locuteur natif communique dans sa propre langue maternelle avec un interlocuteur non natif et également les locuteurs ne disposant pas d'une langue maternelle commune. Ce type de communication implique adaptation réciproque et coopération. (Cuq, J.-P.2003. p.97)

séquence latérale par répétition d'un terme qui pose problème. En T6, l'enseignant fournit le terme adéquat et accentue sa complétion. En T7, cette proposition est ratifiée par l'apprenant qui répète le terme fourni. Nous constatons apparemment des auto-interruptions et une longue pause ; l'enseignant, en T8, achève cet énoncé et complète cet achèvement par un commentaire métalinguistique sur la dénomination (ça s'appelle des ultrasons). Après une demande de répétition par les apprenants du terme suggéré, les interactants ratifient, en T11, cette proposition.

Nous prévoyons ici que le professeur doit intervenir aux instants de difficulté pour que le jeu de rôle ne soit pas perturbé.

En contexte d'enseignement de FLE, les partenaires jouent ce jeu didactique et assument la relation asymétrique constituée. Dès lors, nous observons un triple rapport correspondant à trois aspects qui sont aussi signalés par Krafft, Dausendschön-Gay (1994, in Colombo) :

1. Le contrôle de la production discursive s'exerce sous forme d'un contrôle continu, selon un continuum allant d'un pôle de régulation par l'autre (apprenant ou enseignant) à un pôle d'autorégulation.
2. Le répertoire lexical et morphosyntaxique est l'objet d'une construction interactive.
3. Le natif explicite parfois les éléments constituants de la situation.

Dans ce contexte, l'activité de simulation se passe pratiquement dans des conditions spatiales telles que la classe de FLE ou autre endroit d'enseignement sans nécessité d'aménagement particulier.

Dans les simulations telles que jeu de rôle, l'enseignant est chargé de s'attribuer la tâche d'un guide médiateur pour faire face aux situations éventuelles de perturbation de la part des apprenants. Il est sûrement préférable qu'il agisse en stimulateur qui anime la communication en vue de gérer l'activité formatrice.

A la fin de l'activité, l'enseignant peut faire retravailler les déroulements langagiers erronés et/ou lacunaires en but de mettre en place une autorégulation qui procurera à son tour, l'autoévaluation car cette pratique est aussi un essai investigant, permettant à répéter, formuler et vérifier.

Par ce caractère globaliste, elle (autorégulation/autocorrection) forme un mécanisme fondateur des systèmes autonomes conduisant à réutiliser ou changer ses processus cognitifs. De ce fait, selon Saydi (2006, p.25), *il n'y aura pas d'autoévaluation sans cette capacité réflexive de retour critique sur ses propres stratégies cognitives, sur les causes de leurs succès et de leurs échecs.*

Le jeu de rôle fonctionne ainsi comme stimulateur d'un travail d'autocorrection et d'autorégulation. Lors de nos expériences (Voir 2.2.1.2) nous avons justement remarqué une demande volontiers de la part des apprenants pour enregistrer le jeu, le transcrire et faire à la suite le corrigé au tableau.

Il importe de souligner que le jeu se déroule dans le contexte que les apprenants ont eux-mêmes imaginé, relationnellement établi d'abord par le non-verbal et improvisé par leurs propres paroles. Il n'y a donc pas de «*parachutage en terre inconnue*» (terme de Dufeu, 1983) ce qui est un grand danger désorientant et insécurisant les étudiants.

Dufeu (Idem, p.73) explique que *pour pouvoir s'exprimer, la créativité a besoin d'un cadre défini qui va permettre une concentration à l'action, à l'intérieur de ce cadre.*

Il est vrai que ces activités exigent un horaire de cours particulier et un enseignant formé à ce propos. Ces pratiques actionnelles ne peuvent pas être intégrées dans un cours normal d'expression orale inscrit dans le programme académique. Nous proposons alors d'attribuer un horaire particulier dans lequel seules les activités de jeux de rôles prendront place.

e) Impacts sur l'apprenant

La pratique de l'expression orale simulée, comme outil d'apprentissage ludique et mnémorique, est capable d'assurer la mobilisation des connaissances afin que celles-ci ne restent clouées qu'au seul niveau intellectuel mais pour les activer également sur le plan pragmatique. Dans ce but, le jeu de rôle vise à motiver, stimuler de manière active et vivante, l'exploration et la transformation des connaissances en compétences exercées.

Lors de l'activité, les apprenants créent, construisent, expérimentent la langue tout en retrouvant occasionnellement une circonstance qui les pousse à parler.

L'apprenant se positionne dans la situation créée fictivement et renouvèle sa spontanéité ainsi que créativité même en cas de blocage dû aux émotions.

Par contre, il ne faut pas éviter de souligner que la plupart des activités proposées dans les manuels de FLE et mises en pratique en classe, y inclus le jeu de rôle, découle des activités de transformation comme simulation du rituel réel quotidien. Ces exercices sont donc des activités transformées. *« Même la meilleure activité transformée ne développera jamais une communication aussi authentique, motivante et profitable que la pire des activités de la vie réelle. »* (Brouté, 2009, p.215)

Dans ce cas-là, bien qu'il soit fréquent de constater de bons apprenants qui en tirent des bénéfices didactiques, il existe toujours d'autres pour qui cette pratique nécessite d'être répétée plusieurs fois afin qu'elle assure l'acquisition souhaitée.

Nous témoignons effectivement un bon nombre d'enseignants qui préfèrent abandonner cette pratique pour des raisons de restriction temporelle et de refus de participation basés sur le psychosocial des apprenants. Pourtant, cet exercice simulé se présente insoupçonnablement bénéfique et riche de créativité comme fonctionnel et opportun à mettre en place dans l'apprentissage de l'oralité d'une langue étrangère.

Nous avons observé et constaté que le jeu de rôle permet aux apprenants le développement de ces compétences personnelles, conscience en soi, gestion des émotions, responsabilisation, auto-estime, adaptabilité et motivation.

Selon Dufeu (1999, p.114), *une des attitudes qui favorisent l'acquisition de toute langue est de développer un objectif profond. Cela correspond premièrement à avoir confiance en soi. Cette confiance est favorisée par le mode de relation entre les animateurs (enseignants) et les participants (apprenants) par l'attitude empathique qui établit un mode de communication fondé sur l'écoute réciproque.*

Pour Dufeu (Idem), l'activité d'apprentissage n'est donc pas séparée du développement de l'individu qui en est le sujet ; elle participe à son processus d'individuation et correspond à une conception de l'homme en évolution.

De surcroît, le jeu développe les compétences académiques vu que l'apprenant fait des efforts pour parler et agir correctement. L'épanouissement des compétences

sociales est à noter pareillement avec précision pour la bonne raison que ce fait permet d'engendrer l'empathie et le respect envers les différences d'attitudes sociales.

Dépendant du contexte situationnel simulé, le jeu se déclenche en même temps comme un essai d'entretiens, de gestion des conflits ou de négociations pouvant avoir lieu dans la vie réelle.

En effet, Colette Samson (1995, p.10) affirme qu'*apprendre une langue vivante, c'est l'acquérir de manière active.*

Actives et personnalisées, ces activités s'approprient donc un but de permettre aux apprenants de s'exprimer à titre personnel et donc de s'attribuer les fonctions communicatives de base d'une manière qui fasse sens pour eux.

En fait, dans ce cadre, ils peuvent réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel, grâce au travail par paires et par groupes qui rend possible un temps de parole plus important.

Les jeux de rôles sont notés en première position de ces qualifications qui se justifient par la richesse des situations proposées et donc des structures linguistiques qui vont pouvoir être travaillées. Il est cependant possible d'envisager des documents d'accompagnement en parlant de toutes les activités de dramatisation dans l'apprentissage des langues. En effet ces activités obligent à se servir du langage pour interagir et communiquer. Le but premier est de donner aux apprenants la confiance de s'exprimer en adaptant les dialogues et en les replaçant dans un contexte motivant.

De plus, la dramatisation permet la motivation, mais aussi de créer une dynamique de communication.

Samson (Idem) souligne que *le fait de communiquer n'est pas poser une question dont on connaît déjà la réponse mais au contraire poser une question parce qu'il manque une information ou parce qu'on souhaite vérifier une hypothèse.*

Pour Samson, *les dérives issues d'un apprentissage passif, comme le fait de faire écouter des dialogues ou certains mots isolés à partir d'une cassette audio et de demander aux apprenants de répéter afin de favoriser l'assimilation des sons et du vocabulaire, ne débouche sur aucune situation de communication réelle.* De

surcroît, l'apprenant n'éprouve aucun plaisir et subit l'activité plutôt que d'y participer.

Il est ainsi important de rendre l'étudiant acteur de son apprentissage. L'un des moyens d'y arriver est d'éveiller sa curiosité, rendre l'activité attractive et motivante. Le jeu de rôle s'inscrit apparemment dans cette démarche ludique. En le faisant, il faut essayer dès le début de placer les apprenants dans des situations de communication, simples, modestes mais réelles. Les activités doivent être graduées et aller de la simple reproduction à la création ou à l'expression dramatique. En pratique, les jeux de rôles fonctionnent vraiment bien lorsque les structures sont intégrées par les apprenants. S'ils ont trop de structures à mémoriser pour le jeu, le jeu peut devenir lassant et peu vivant.

Si le jeu de rôle démarre avec les personnages déjà décrits, cela ne veut pas dire qu'il manque totalement de l'improvisation se basant sur la situation. Au début de l'activité, bien que les personnages soient déjà établis aux niveaux de sexe, âge, caractéristiques physiques, intellectuelles et occupation, l'action reste quand-même influencée par les personnages. Lors du jeu, l'action définit également les réactions langagières des joueurs qui sont obligés d'improviser à un certain degré. Le jeu de rôle n'est donc pas totalement distinct de l'improvisation qui entraîne à répondre de façon appropriée à une situation inattendue. Cette qualité, développée par le jeu de rôle, est capitale dans le cadre de la formation de communication orale en langue étrangère.

En effet, demander aux apprenants d'improviser, c'est susciter leur spontanéité mais aussi les pousser à être attentifs aux autres interlocuteurs et à leurs langages oral et gestuel.

Comme le désigne Jean-Marc Caré (1982, pp.389-429), *le jeu de rôle est avant tout un lieu d'improvisation donc de l'imprévisible.*

Les apprenants doivent se dégager des dialogues étudiés en cours pour se rendre disponibles aux propositions des autres et y répondre de manière adéquate. L'improvisation permet donc de mettre en place des interactions et d'employer les outils linguistiques étudiés. Or, se construire ainsi le rôle d'un personnage se fait plus librement au gré de la pratique dramatique, des pièces théâtrales, des saynètes à

objectif pédagogique, ce qui est un autre support didactique dans le cadre de la formation de l'expression verbale.

f) Différentes techniques à utiliser dans les jeux de rôles

Comment faire parler en français un débutant par un jeu de rôle sans l'y obliger et perturber son expression pour toujours ? Nous (l'auteur de cette thèse) proposons des techniques exceptionnelles que nous avons appliquées dans nos classes pour que l'apprenant de FLE se lance à prendre la parole dès le début, pour qu'il prenne conscience de l'intonation, fasse appel à la mimique et au geste afin de soutenir, compléter ou nuancer sa production orale.

L'enseignant formé doit agir comme un animateur qui, d'abord, prépare l'apprenant au jeu de rôle par des techniques d'échauffement. Il passe ensuite au jeu et se place en position de double. Nous savons que nos étudiants évitent de participer aux jeux de peur d'être observés par les autres et d'être ridiculisés.

Pour détruire cet obstacle et inviter nos apprenants à la participation, nous avons adopté une technique qui s'inspire de Dufeu (1983, p.70) consistant à *réduire la crainte de s'exposer devant un public et à faire parler simultanément le groupe d'apprenants et non quelques-uns d'entre eux.*

2.1.1.3 Pratique dramatique (Voir 2.2.1.3 pour les applications)

L'art théâtral s'aperçoit dans le domaine littéraire par ses créateurs soit auteurs, scénaristes, dramaturges, metteurs en scène mais également dans le domaine artistique par ses comédiens, joueurs, musiciens, danseurs, formateurs, décorateurs, chorégraphes et tout élément qui y contribue par son rôle littéraire, artistique, éducatif et technique. En outre, pour qu'il ait du théâtre, il faudra qu'il y ait une audience. Sur le plan des spectateurs, cet art donne la possibilité à certains moyens d'aborder des œuvres, de se créer des moments privilégiés des sources de plaisir, de réflexion, d'étonnement.

Il est possible de parler en effet, d'une expérience bouleversante du déplacement de la logique, d'un voyage dans d'autres zones culturelles selon les ouvrages, les lieux, les pays et les cultures. Par le biais du théâtre, une certaine satisfaction intellectuelle,

culturelle, psychologique, sociale et communicative est développée chez les spectateurs qui en jouissent.

Considérant les apprenants d'une langue étrangère en tant que spectateur du théâtre, de tout âge c'est-à-dire de différentes classes scolaires, nous pourrions déjà prendre conscience du fait de leur familiarité avec des pièces théâtrales et avec le métier des comédiens. Il convient donc de penser à une activité éducative et ludique aux niveaux scolaires, maternel comme primaire ; et artistique, littéraire et culturelle pour les adolescents, grands adolescents et adultes comme étudiants au lycée et à l'université. Il sera conforme de considérer que les apprenants cités plus haut, ont déjà témoigné des expériences communicatives donc langagières, grâce aux activités théâtrales, puisqu'ils ont été qualifiés, au moins, de spectateurs dans telle ou telle stade de leur vie scolaire et sociale. Il est possible de citer l'exemple de l'école maternelle. Pour les petits enfants, dans toutes les sociétés de nos jours, le théâtre offre l'apprentissage et l'épanouissement des langues maternelles par des œuvres littéraires, comme des fables et des contes interprétés par les comédiens du théâtre des enfants. De même pour les enfants, adolescents et adultes, nous témoignons que les programmes scolaires s'adoptent des activités théâtrales comme technique éducative notamment pour la littérature et les langues, maternelle ou étrangère.

Lorsqu'il s'agit de la théâtralité sur le plan didactique, en rapport avec notre réflexion du spectateur du théâtre au niveau d'apprenant de langue étrangère, nous remarquons des individus ayant un capital culturel donc une ouverture au monde, ce qui constitue un des moyens d'apprentissage langagier. L'apprenant, sujet à l'apprentissage soit de la langue maternelle soit d'une langue étrangère par le biais du théâtre, est jugé d'être à la fois spectateur et acteur.

En France, les activités théâtrales sont soutenues et appréciées par la politique d'éducation nationale : *« Faire de l'activité théâtrale est une véritable œuvre d'éducation. L'élève tour à tour acteur et spectateur, découvre la spécificité du geste artistique, acquiert des habitudes culturelles en éprouvant le plaisir des émotions partagées et en apprenant à décrypter les signes de la représentation. Il apprend à lire le monde et à se lire soi-même. L'activité théâtrale contribue à donner du sens*

de la motivation et permet une nouvelle approche des apprentissages fondamentaux. » (L'Inspection académique du Maine-et-Loire, 2006)

Un important aspect de ces apprentissages est distingué sur le plan linguistique ce qui constitue les échanges communicatifs verbaux et non verbaux en contexte d'activités théâtrales en classe de FLE.

a) Pratique dramatique pour l'apprenant-joueur

L'apprenant, entreprenant sa tâche de comédien et incarnant tel ou tel personnage sur la scène, contribue à donner du sens à son apprentissage. En fait, il contribue également à donner du sens en tant que spectateur mais étant acteur, il agit sur sa propre personne, sur la langue même, sur la vulgarisation de la langue et sur l'interculturel dont le texte dispose.

Comme l'approuve Liberman (1999, p.150), l'activité théâtrale est une recherche de soi et de sa relation aux autres. L'acteur, par tout un travail intérieur, apprend à se connaître, découvre les effets qu'il peut produire sur les autres avec toute sa personne, ce qu'il donne à voir et à entendre. Dans les ateliers de théâtre (formation dramatique), les étudiants ne travaillent pas sur leur français d'abord mais sur eux-mêmes, sur leur potentiel d'expression, leur aptitude à communiquer. Ils découvrent en plus la force de l'intention et de l'imagination, le pouvoir de la voix et leur influence sur l'expression.

Dans cette perspective, il sera convenable de s'orienter vers ce que signifient le théâtre et la théâtralité au service de l'apprentissage de l'expression orale d'une langue étrangère notamment du français dans notre cas.

Théâtre et théâtralité : Vecteurs de communication

Dans sa définition générale, le théâtre est l'art visant à représenter devant un public selon des conventions qui ont varié avec les époques et les civilisations, une action, une suite d'événements. C'est un genre littéraire également appelé genre dramatique ; ensemble des textes destinés à être représentés devant un public. Il sera opportun de multiplier les définitions appropriées et d'observer quelques explications principales définissant le théâtre et la théâtralité :

« *Le théâtre est d'abord un spectacle, une performance éphémère, la présentation d'un comédien devant des spectateurs qui regardent, un travail corporel, un exercice vocal et gestuel adressés, le plus souvent dans un lieu particulier et dans un décor particulier.* » (Biet et Triau, 2005)

Quant à la théâtralité, le terme dérivé du théâtre, il signifie : « *Le théâtre moins le texte, c'est une épaisseur de signes, de sensations qui s'édifie sur la scène à partir de l'argument écrit, c'est cette sorte de perception de l'argument écrit, c'est cette sorte de perception œcuménique (au sens de rassemblant, associatif) des artifices sensuels, gestes, tons, distances, substances, lumières, qui submergent le texte sous la plénitude de son langage extérieur.* » (Barthes, 1981, p.41 in Eric Eigenmann, 2003, département de français moderne, Université de Genève, www.unige.ch/lettres/enseignements/methodes/modedramatique/mdintegr.html)

Nous comprenons ainsi que la théâtralité est une composante importante du phénomène d'agir en parlant. En d'autres termes et ce qui importe de plus pour nous, les gestes, les mimiques, le regard, le ton de la voix, le silence, la tenue même sont significatifs dans les interactions verbales.

Ainsi, d'après Pavis (1987, p.395), *la théâtralité implique le caractère de ce qui est théâtral, ce en quoi une écriture, un espace ou un événement se définissent comme configuration d'éléments stylistiques et de valeurs différentielles (costumes, personnages, objets) réglés, implicitement ou explicitement par les lois du système théâtral.*

Tout en adoptant un objectif pédagogique, dans le cadre de l'enseignement ces éléments renvoyant aux termes de la langue, aux règles linguistiques et spécificités culturelles seront appris et explicités lors d'une pratique dramatique.

Dans ce contexte, il est pratiquement possible de dégager du théâtre à objectif pédagogique, une double finalité.

Comme l'indique Hervé Bismuth (Op.cit, 1995 in Stéphane Hervé, p.9) dans son introduction, *le théâtre est le produit d'une double histoire : Celle du spectacle comme événement à la fois artistique et politique et celle de la littérature qui le sous-tend et parfois l'anticipe.*

Cette explication paraît rassembler dans un même but les effets du théâtre didactique au sens de l'interprétation d'une partie d'une œuvre littéraire dans une classe de langue et ses côtés artistiques qui amènent les motifs culturels et distrayants. Dans la conception de l'enseignant, nous prenons le terme didactique en adjectif qualifiant l'activité qui vise à instruire, à enseigner, à réaliser la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Interpréter un rôle dans une langue étrangère, pour un apprenant, est avant tout, agir physiquement et verbalement c'est-à-dire parler et gesticuler corporellement. Le message en contexte, donné par l'apprenant de langue étrangère, va de l'émetteur au récepteur dans ses composantes verbale et non-verbale. Le message explicité est en même temps implicite par l'émetteur ainsi que par les récepteurs qui sont d'autres apprenants en contexte de cours de FLE.

La pratique théâtrale assurant ainsi le partage des messages, contribue de façon ludique à la mise en place des savoirs et à l'apprentissage de nouveaux acquis.

Pierre Larthomas (1980), en parlant de la conception théâtrale, la décrit justement en tant qu'un *faisceau de messages*. D'après lui, *ce faisceau construit, par son rassemblement du décor, costumes, jeu, physique, musique et présence des acteurs, une forme s'opposant aux autres genres littéraires*. Il souligne qu'*une fois le texte pris en considération (et pas le texte plus la représentation), la parole c'est-à-dire le texte, reflète une certaine particularité qu'il nomme : caractère de double destination. Chaque réplique s'adresse à deux destinataires : les personnages qui partagent la scène et le public. Cette communication passe par une forme spéciale, une adaptation du texte qui rend possible de passer du texte écrit au verbal*.

Cette forme de parole est selon l'auteur, une langue orale travaillée dans le but d'être efficace.

Dans cette optique, en ce qui concerne l'utilisation des textes écrits soit théâtraux et visant à faire apprendre, approfondir, pratiquer, mettre en œuvre le savoir-faire et le savoir-être de l'utilisateur d'une langue étrangère, la technique aide à développer la compétence langagière, par le biais d'une approche basée sur la communication. Le moyen dit, met le théâtre au service de l'enseignement d'une langue étrangère ;

utilise l'art dramatique pour faire intérioriser aux apprenants la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Il est possible d'appeler cette manière d'apprendre, de la théâtralité mais théâtrale, c'est-à-dire, réalisée sur la scène, interprétant un passage, une ou plusieurs répliques d'une pièce ou d'une saynète adaptée pour le cours de langue.

Dans l'activité en question, l'acteur du cours, l'apprenant, agit comme un comédien. L'activité théâtrale est donc qualifiée d'être didactique en favorisant l'apprentissage de la langue, améliorant l'expression personnelle, familiarisant l'apprenant avec le savoir-faire de la langue, lui permettant d'expérimenter des situations de la vie réelle (bien que fictive), de sortir en dehors des contextes théoriques et de réincarner les personnages littéraires et/ou fictifs, d'aller vers l'application.

Dans ce contexte, il est évident que le domaine du théâtre fait partie des techniques pédagogiques utilisées dans la réalisation des capacités et performances langagières, notamment dans l'enseignement d'une langue étrangère ainsi que dans celui de la maternelle. De nos jours, comme dans le passé, les techniques théâtrales ont été largement utilisées comme activités de soutien, de mémorisation, de renforcement et de la mise en valeur des acquis scolaires, surtout pour les niveaux avancés et intermédiaires. (Nous notons que la question de niveau sera étudiée dans les lignes à venir de la présente étude.)

b) Enseignement de l'oral par l'expression dramatique

Le théâtre et l'expression dramatique, à partir des premières activités pratiquées à l'école maternelle, ont toujours servi aux apprenants à développer leurs capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, au sein d'un groupe. Ils leur ont permis d'être plus sensibles et plus imaginatifs. En liaison avec la maîtrise de la langue et en prenant appui sur la littérature pour l'enfance et la jeunesse ainsi que sur la littérature classique, ils invitent à pratiquer des lectures orales et expressives de textes ou de dialogues.

En apprenant une langue étrangère, le fait d'aller jusqu'à une représentation théâtrale implique la nécessité de se préoccuper des signes de ce langage artistique comme objectif supplémentaire pour la classe de langue. Les objectifs langagiers occuperont

une plus grande place et demanderont le choix de types de représentations. Cela suscitera également la connaissance des codes culturels.

Efficacité de la théâtralité

Il est reconnu que la pratique théâtrale est un procédé qui s'adresse aux apprenants de tout âge : Maternel, primaire, secondaire, lycéens, étudiants à l'université, adultes en formation tout au long de la vie. En tant que praticienne, l'auteur de cette thèse utilise cette pratique avec ses étudiants à l'Université Marmara.

La technique semble être importante à travers son côté permettant de développer l'aisance à l'oral et de maîtriser le rôle des émotions négatives bloquant l'expression orale des apprenants.

Cathy Fonteneau, professeur de FLE et formatrice de formateurs spécialisée dans l'enseignement du français par les techniques théâtrales justifie notre approche : *« Les activités sont multiples. Elles partent toujours d'activités pratiquées dans un cours de théâtre mais sont transformées de manière à avoir un intérêt pédagogique : Il peut s'agir de pratiquer un acte de parole spécifique, des points grammaticaux ou du vocabulaire ou encore de sensibiliser l'apprenant à la culture française et aux savoir-être spécifiques à cette culture. »*⁸ (sur www.franctparler.org)

Elle s'arrête sur la nécessité des exercices théâtraux, lesquels, progressivement, sont pratiqués par les apprenants : *« Pour les niveaux débutants les apprenants pratiquent les mimes qui sont très utiles pour apprendre à raconter ce dont on a été témoin. Pour dynamiser la classe, des exercices d'échauffement du théâtre, comme les échauffements vocaux sont pratiquement abordables. Pour pratiquer des actes de paroles, on peut se servir des scénarios d'improvisation. Il s'agit d'un long jeu de rôle, où on impose aux étudiants des contraintes autrement dit des actes de paroles, mais où il reste des variables à définir comme les personnages et le lieu. »* (Idem)

Il est clair qu'il s'agit des « étudiants », adultes ou grands adolescents (comme notre public).

Comme nous l'avons nous-mêmes vu lors de nos observations au lycée francophone Galatasaray, au lycée francophone Sainte-Pulchérie et à l'école

⁸ Entretien avec Cathy Fonteneau, Portail de l'Organisation internationale de la Francophonie, site officiel de FRANC PARLER, Communauté mondiale des professeurs de français, sur le lien www.franctparler.org

primaire francophone Küçük Prens à Istanbul, nous sommes convaincus du fait qu'en général, les apprenants adorent ce genre d'exercices.

Colette Samson, formatrice des enseignants de FLE et auteur des livres de méthodes (par exemple *Alex et Zoé*) a elle-même dit (selon les notes de l'auteur de cette thèse) lors de la formation qu'elle a animée à l'Université Marmara⁹, que les *pratiques théâtrales pouvaient s'appliquer à tout public de tout âge*. Ce n'est pas seulement pour les enfants, pour les adolescents ou pour les adultes mais c'est pour apprendre une nouvelle langue à une personne qui ne la connaît pas. Pour nous, il s'agit de nos étudiants à l'Université (niveau : B1) et nous choisissons spécialement des pratiques et formations pour eux et en nous basant sur les conseils des formateurs spécialistes.

A partir du niveau intermédiaire, il est possible d'intégrer des improvisations totales telles qu'elles sont pratiquées dans les cours de théâtre. Cela incite les apprenants à mobiliser leur connaissance de la langue et les oblige à s'écouter attentivement les uns les autres. Ils prennent aussi conscience de leurs problèmes de prononciation, d'intonation, de grammaire. Il faudra cependant ajouter que les exercices ne sont pas uniquement et forcément ceux qui sont de purs exercices de théâtre mais des exercices bien choisis, modifiés selon l'objectif visé en classe. Il sera donc nécessaire de les structurer et de les adapter à la classe de langue pour en tirer un profit maximum.

Ainsi, l'importance de la pratique théâtrale se présente comme un facteur facilitant. Elle permet de débloquer l'apprentissage, d'offrir à l'apprenant de prendre une place dans la classe, de surmonter les difficultés à s'exprimer. A travers le passage de l'œuvre présentée, cette pratique théâtrale donne une occasion de connaître les habitudes françaises, de mieux comprendre et de mieux vivre les différences culturelles. L'activité théâtrale est donc composée d'un réseau arbitrant de multiples ressources littéraires ornées de différents motifs culturels.

⁹ Date : 5.3.2010, 9.30-16.30, Lieu : Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi İstanbul, Titre de la formation : « Gençlere Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi ». Le programme des séminaires et formations organisées par l'Université Marmara est disponible sur http://aef.marmara.edu.tr / BAHAR_KONFERANSLARI.pdf

Les exercices présentent une certaine élasticité de compétences à viser : Il s'agit de pratiquer un acte de parole spécifique, des points grammaticaux ou du vocabulaire ou encore de sensibiliser l'apprenant à la culture française et aux savoirs-être spécifiques à cette culture, comme mentionné ci-dessus. En plus, il sera tout à fait possible de constater que les textes théâtraux sujets à la pratique langagière sont parfaitement exploitables. Ils sont adaptables selon le but concerné dans l'apprentissage.

La nécessité de la pratique théâtrale comme support à l'apprentissage d'une langue étrangère présente finalement des attraits pédagogiques, une diversité de ressources et un soutien à une multiplicité de soucis linguistiques et psycholinguistiques. Il sera convenable d'étudier dans l'article suivant les détails des attraits pédagogiques et didactiques mentionnés ci-dessus.

c) Avantages offerts par les pratiques théâtrales

Nous avons constaté jusqu'à présent que la pratique théâtrale servait aux enseignants de support pour faire faire aux apprenants la pratique en situation de la langue. Dans le cadre de notre étude, la langue travaillée est notamment le français. Les exemples d'exercices de la partie d'applications seront toujours basés sur le français langue étrangère. Concernant ces exemples, il convient de citer certains domaines concernés, sur certains titres principaux se rapportant à la langue enseignée et aux facilités de la mise en œuvre de l'expression orale :

- Exercices de la voix : Respirer, placer sa voix, projeter sa voix, savoir articuler.
- Exercices de la langue française et de sa musique propre : L'intonation, le rythme de la phrase, la musicalité, la diction, la correction phonétique. Apprentissage de comptines, de chansons, de poèmes permettant de jouer sur l'intonation, sur le rythme et sur la hauteur de la voix.
- Exercices de la mise en scène : Le choix de registre et de l'atmosphère, les enchaînements dans le spectacle, familiarisation avec les éléments scénographiques comme le décor, les déguisements et faire le choix thématique.
- Exercices de grammaire : Modes, temps, conjugaisons verbales, syntaxe : Dialogues nécessitant certains modes spécifiques de conjugaison verbale comme l'impératif, le passé composé, le subjonctif et le conditionnel.

- Exercices de vocabulaire : Mémorisation et pratique du vocabulaire donnant lieu à l'utilisation des adverbes, adjectifs, expressions, expressions idiomatiques, apprentissage du langage familier et de la vulgarisation de la langue.
- Exercices de mimo-gestuel : Avant de passer à pratiquer la langue dans une pratique dramatique comme une pièce de théâtre, il est conseillé d'habituer les apprenants à visionner les locuteurs français et à entendre leur voix. L'exercice suivant est donc une préparation à la pratique dramatique (Voir 2.2.1.3)

Au milieu d'un cercle formé par le groupe, un des participants mimera l'attitude d'un personnage (qui existe dans le texte de départ et que tout le monde connaît désormais) puis se déplacera devant un autre participant qui reprendra l'attitude (approche empathique et mimétique) et mimera une réponse. Avec cette nouvelle attitude, il viendra à son tour au centre, mettant cette attitude en mouvement pour s'immobiliser à son tour devant quelqu'un d'autre qui lui donnera une nouvelle réponse.

Il est important de rappeler les fonctions remplies par le professeur lors de ces pratiques: Il se comporte en animateur, en formateur et en évaluateur mais aussi en « *imagineur* » (Bonnet, 1995, p.36) car c'est lui qui incite à la création artistique. L'enseignant aura donc le rôle d'animateur. Il orchestrera le jeu, veillera à son bon fonctionnement.

Dufeu (1992, p.39) souligne que *dans le domaine imaginaire il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse mais des réponses personnelles, propres à chacun en fonction de la situation proposée.*

Sur le plan linguistique, l'erreur est considérée dans cette approche de la langue comme indispensable à l'apprentissage.

Nous visons donc à réduire ou supprimer la peur d'avoir honte de ses erreurs en fournissant à nos apprenants un climat de pédagogie actionnelle, relationnelle et imaginative au contraire de restreint et stressant.

En somme, c'est la pédagogie de la découverte du « je » et non pas de « il » et « elle » ou de « c'est ». Comme suggéré par Lacan, « *le langage avant de signifier quelque chose signifie pour quelqu'un.* » (Idem, 1996, p.82)

Une fois que nous proposons un texte à notre (nos) apprenant(s), après plusieurs lectures de ce texte, il passera au stade d'explication qui se passera sous-forme d'exploitation sonore en mouvement.

Ce jeu corporel favorisera la prise de conscience de ce que signifie la circulation d'un message. Certaines attitudes pourront se trouver incomprises et par conséquent répétées ou modifiées. Cela permet d'assurer l'attention des participants non seulement sur ce qu'ils font individuellement mais aussi sur la façon dont l'autre le perçoit.

Ceci favorise l'observation et l'écoute. Ainsi, l'attitude est constatable étant aussi importante que la parole ; parfois elle est plus importante que les mots ; elle transmet le message.

Le but est que nos étudiants (qui sont des apprenants) entrent progressivement dans le jeu sans se sentir bloqués par la langue. C'est donc la phase de mise en confiance, prise en contact en harmonie avec le groupe.

Il s'agit *d'une progression fondée sur des critères relationnels* explique Dufeu: « *L'acquisition du langage se passe dans un ordre des désirs et besoins d'expression des participants autour de l'activité imaginaire qui, elle-même choisie, dans la mesure du possible, en tenant compte de la vie du groupe.* » (Idem, 1992, p.41)

Cet échauffement corporel et mimétique incite la cognition à parler. Nos apprenants retrouvent dans leur mémoire les mots, les phrases en français qu'ils associent aux attitudes mimées : Ils ont prêts à parler.

Dans la dernière phase, les apprenants jouent le texte. Ils se trouvent à l'aise et dynamiques. Les répliques et des échanges, mémorisés, spontanés ou inspirés reviennent sans être inhibés.

a) Notre texte étant proche de la réalité des participants était parallèle aux faits quotidiens. Il s'agissait d'une interaction verbale dans une boutique de vidéo disques où on emprunte ou achète des films.

Les activités proposées (Voir 2.2.1.3) à l'apprenant ont pour but de le conduire à exercer et à développer ses capacités d'expression, motrices, affectives, relationnelles et intellectuelles. Il apprendra à identifier des sentiments et des émotions, à se mouvoir de façon de mieux en mieux adaptée dans un espace et un

temps donnés, dans un environnement de plus en plus large. Sans être exclusive, l'activité théâtrale sera fondamentale à cet égard car elle conduira l'apprenant à s'exprimer par différents moyens de communication. Sans doute, ces types d'activités contribueront beaucoup à l'apprentissage du langage puisqu'il s'agit de l'ensemble des situations pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites des apprenants deviennent l'objet d'exercices spécifiques et constituent le matériau même de l'activité de la classe. Pour donner un exemple précis, il est possible de relever de cet ensemble cité les jeux verbaux. Le théâtre et l'expression dramatique ont pour but de développer chez les apprenants de tout âge leur disposition au jeu de fiction, leur imagination, leur sensibilité, leur désir d'expression et de production à travers de courts essais de réalisations dramatiques.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les apprenants explorent ainsi leurs capacités sensorielles, corporelles, relationnelles, verbales et imaginatives, au sein d'un groupe. Sous la conduite du formateur/enseignant et à travers des jeux, ils peuvent approcher la notion de personnage, de petites histoires structurées, et faire le partage entre le réel et le fictif.

Comme compétences transversales, soit les attitudes, l'apprenant adapte son comportement dans une situation où il n'est pas seul. Il coopère, établit des relations de plus en plus nombreuses, reconnaît l'autre, l'écoute et le respecte.

Toutefois, lorsque nous nous intéressons aux compétences dans le domaine de la langue, nous constatons que ces compétences linguistiques préparent une base convenable pour différentes compétences sociales comme prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible dans des situations diverses.

Gisèle Piera (2001, p.36), dans *Une esthétique théâtrale en langue étrangère* (In Hermeline, 2003) souligne justement que *le théâtre est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situations.*

Nous partageons cette idée ; précisément l'idée de ce que par cette notion de paroles et non simplement de texte théâtral, et de la mise en situations, la pratique théâtrale croise la pédagogie du FLE. A ce point, il serait nécessaire de référer à la réflexion même de l'auteur : « *Echanger des paroles en situations et ne pas simplement se*

contenter d'un savoir passif de la langue est en effet la base d'une pédagogie langagière à objectif communicatif. » (Pierra, Op.cit)

En France, le ministère de la recherche et de l'éducation nationale approuve dans ses programmes éducatifs du français, l'existence des activités théâtrales : « *L'éducation artistique met en œuvre des démarches actives qui s'inscrivent dans une relation constante entre voir, entendre, faire, ressentir, échanger. En imaginant, en créant des objets sonores ou plastiques, des textes, des images ou des gestes, l'enfant apprend à dire ses sentiments.* » (Bulletin officiel du ministre de la recherche et de l'éducation, 1996)

Ainsi, dès l'enfance et avec sa langue maternelle, l'apprenant découvre de nouvelles idées ou les rêves qu'il voudrait exprimer ou échanger. En faisant tout cela, il apprend à construire, à inventer, à laisser libre cours à son imagination. Et nous, nous proposons la même chose à nos étudiants.

Dans le bulletin (Idem), il est indiqué que pour arriver à apprendre à pratiquer des fonctions variées de la langue comme désignation, descriptions, évocation, interprétation et questionnement, l'apprentissage devrait se faire par des jeux avec les mots qui témoignent de ce que le langage, d'abord associé à l'action et au contexte présent, devient langage de représentation, véhicule de l'imaginaire et vecteur d'apprentissage. Cela devient un langage explicite et structuré de sorte que l'apprenant apprend à s'intéresser au fonctionnement du langage. Selon le bulletin du ministère de l'éducation, les activités ne dissocient pas l'oral de sa dimension physique. Elles veillent à distinguer (pour les traiter de manière adaptée) les difficultés langagières des inhibitions relatives à l'affirmation de soi en situation collective.

De même, il est constaté que les pratiques artistiques et en particulier théâtrales constituent des supports féconds d'activités proprement langagières. Cela étant valable pour le français langue maternelle, il sera possible de l'adapter à l'apprentissage du français langue étrangère, en adaptant des démarches selon les niveaux. L'activité langagière est en effet un ensemble de manières d'expression faisant un tout avec le langage verbal et non-verbal qui se complètent

réciproquement. De ce point de vue, l'activité théâtrale amplifie la langue enseignée avec tous ses motifs.

En outre, ce même bulletin souligne que pour les enfants (toutefois nous constatons dans nos pratiques la même valeur pour les jeunes adultes également), le corps, lui aussi, dit beaucoup.

Si chez le jeune enfant, il (le corps) est moyen d'expression et de communication, pour l'étudiant de FLE à l'université aussi, le corps devient actif : Il est encouragé à parler, il est pris au sérieux avec ses mots ; il est compris ; il est incité à se risquer vers d'autres manières de dire. Ainsi, l'attention au langage du corps permet d'aller aux paroles. Le corps favorise aussi, par le jeu des imitations, des mimiques et des postures, l'accès à la symbolisation dont la prise de conscience relève déjà d'une pratique langagière.

A cet égard, les résultats de notre recherche au sujet des opinions des professeurs de français langue étrangère enseignant dans différentes institutions scolaires du monde, conduisent à soutenir notre réflexion.

Il sera donc nécessaire de référer sur certaines de ces opinions, réflexions et témoignages réunis par Jean-Claude Demari (2003) et publiés dans la revue de : *Le français dans le monde*.

Voilà comment ceux-ci confirment l'utilité de la pratique du théâtre en classe de langue :

« La pratique du théâtre permet aux élèves de vivre la langue, c'est-à-dire d'entrer dans la peau d'un personnage. On peut apprendre par cœur quelques bons vers, certes, mais l'idée essentielle est de travailler les mots : bien prononcer, s'exprimer par gestes accompagnés de mots spécifiques, et ainsi de suite. On apprend que le théâtre imite la vie - et vice-versa. » (Kevin Ruth, 2003 in Demari)

D'ailleurs, un autre professeur de FLE (Li Hongfeng, 2003 in Demari) affirme que la pratique du théâtre en classe est assez populaire. Les étudiants sont très enthousiastes quand ils jouent des pièces de théâtre en français : Ils commencent à aimer cette langue étrangère (le français) et cet amour leur facilite les choses. Hongfeng met également l'accent sur l'aspect socio-affectif : *« Même les étudiants les plus timides doivent parler devant le public de la classe. Quand ils font un*

exposé, ils paraissent souvent mal à l'aise ; quand ils jouent, surtout des pièces comiques, ils sont plus détendus. Cette participation les aide peu à peu à se libérer de leur timidité. » (2003, in Demari)

Un autre enseignant (Frédéric Vignal, in Demari, Op.cit) qui apprécie les constatations de son collègue, approuve l'enrichissement que procure la pratique théâtrale dans sa classe de langue. D'après l'analyse qu'il fait, *le théâtre a d'abord un rôle d'apprentissage. Les étudiants ne se rendent pas compte qu'ils apprennent la grammaire et le vocabulaire. C'est un apprentissage moins académique et donc mieux accepté. Pour lui, le théâtre a aussi un rôle désinhibiteur : Il permet aux étudiants une autre approche de leur groupe. Ils apprennent plus vite à se connaître et ont donc moins de réticence à parler dans une langue qui n'est pas la leur ce qui leur donnera ensuite une certaine assurance à l'heure d'une communication en situation réelle. Il existe enfin un rôle ludique : Les apprenants jouent le français au lieu de l'apprendre. C'est une façon de s'enrichir tout en s'amusant.*

Tout en se référant aux visions étudiées plus haut, il devient possible de constater deux objectifs de la pratique théâtrale en classe de langue : Théâtral et communicatif. Le premier vise en effet la création originale d'actions et de situations non spontanées mais inspirées par une œuvre. Cependant cette création originale suppose que l'imagination de l'acteur rencontre l'œuvre. Là, le second objectif entrera en jeu. Alors, seulement la pratique du texte pourrait sensibiliser l'apprenant aux dimensions structurale, phonétique et prosodique de la parole, une parole mise en action dans les répliques et les indications scéniques susceptibles d'intéresser l'apprenant qui agit pour son jeu.

Le travail de compréhension propre à la lecture de tout texte approprié, dans le cas du texte théâtral, rencontre et fait répéter les travaux de prononciation et de mémorisation propres à la mise en scène du texte. Ces travaux font l'objet de recherches, d'échanges et de répétitions au sein d'un groupe d'apprenants motivés par l'objectif final d'une petite représentation théâtrale. L'apprenant est ainsi placé dans un processus interactif de communication authentique. Cette pratique théâtrale permet donc de développer intensément les compétences proprement communicatives.

d) Diverses dimensions de l'activité dramatique

L'activité dramatique a un caractère unissant l'aspect linguistique et l'aspect pragmatique de la langue. Par ces deux dimensions parolières, la pratique des jeux dramatiques assure chez l'apprenant la compréhension de ce que comment s'établissent dans une communication les buts et intentions qui forcent les interlocuteurs à parler (d'où l'établissement des fonctions du langage).

De surcroît, comme l'action de parler libère la personne de ses soucis quotidiens, le phénomène délivre à l'apprenant-locuteur un espace psychologique pour construire sa confiance en soi (dans le but d'arriver à parler en langue étrangère). Dans cette optique, il est primordial d'étudier par la suite de notre recherche, ces divers traits formateurs.

Fusion de deux aspects : Verbal et non-verbal

Il est primordial d'attacher autant d'importance à l'axe non-verbal qu'à l'axe verbal de l'enseignement. Pour enseigner le langage verbal, l'axe non-verbal occupe par excellence un rôle très important car c'est à travers le non-verbal qu'un message verbal retrouve sa netteté grâce à laquelle une communication réelle s'établit entre les interlocuteurs. En apprenant le langage verbal dans une langue étrangère, les apprenants devront également apprendre le langage non-verbal et cela passera évidemment par le biais de la théâtralité. Le langage verbal, soutenu de toute théâtralité, des regards reflétant du sens, d'une voix sûre, des émotions bien gérées, c'est-à-dire d'une présence qui assure, qui soutient la communication orale, devient influant et réel. Il ne suffit donc pas de pouvoir parler en langue étrangère mais aussi de pouvoir être bien communicatif.

Dans ce contexte, le langage non-verbal devient sans doute, la garantie des mots prononcés verbalement, la garantie de la communication que les interlocuteurs sont désireux de produire. En d'autres termes, cela signifie savoir se comporter, mobiliser tous ses sens afin de pouvoir bien gérer l'ambiance communicative et de pouvoir transmettre les messages. L'enseignant, étant un modèle pour l'apprenant, sera celui qui aura à se comporter avec aisance grâce à la théâtralité d'enseignant lors de son projet pédagogique.

Nous venons ainsi de rappeler la nécessité de la théâtralité dans l'enseignement en nous appuyant juste sur un premier questionnement que nous jugeons de base: « *Les comportements scolaires, les motivations, la capacité d'écoute de nos étudiants ne cessent de changer. Alors, que pouvons-nous faire pour attirer leur attention, par quels moyens nouveaux, pouvons-nous les intéresser davantage à nos cours ?* » (Demirkan, 2003, p.6)

Une deuxième question sera la question de persuasion car toute communication verbale, soutenue de son aspect paralinguistique, est en fait, une situation de persuader notre interlocuteur. Demirkan (Idem) nous signale dans ses lignes que *tous ceux qui font le métier de persuasion ne sont pas restés indifférents aux comportements non-verbaux et ils ont depuis toujours exploité d'une manière réfléchie des intonations, des gestes et des mimiques dans l'art oratoire.* (Christian, 1999, in Demirkan)

Il est donc possible de dire que le métier d'enseignant, juste comme celui d'un comédien, occupe un des premiers rangs des métiers nécessitant cette théâtralité et ce sont justement et également les apprenants qui en profiteraient pleinement.

Non verbal

Il est vrai que les connaissances, les attitudes et les comportements d'un apprenant seront formés et modifiés en faveur de l'enseignement visé, si les méthodologies utilisées sont bien réussies en classe, dans une situation pédagogique. L'effet produit sur les apprenants par l'expression orale d'un enseignant dépasse l'effet produit par un cours donné sous forme de textes écrits. Cet effet est susceptible d'être positif aussi bien que négatif en cas où l'enseignant manque de sa théâtralité de comédien assurée par tout ce qui est non-verbal mais communicatif de premier ordre : Voix, regards, tenue, émotions, gestuel, posture corporel, distance spatiale utilisée ; bref la mise en scène d'une personnalité persuasive qui se présente de façon théâtrale.

Selon Demirkan (Idem, p.27), *l'élaboration du cours n'est pas entièrement liée au texte préparé d'avance. Le texte est montré par la participation des étudiants, du professeur et un certain nombre de matériels scolaires. [...] Le cours naît donc sur place dans la classe comme la pièce naît sur la scène. Tous les deux sont des*

créations en grande partie improvisées. C'est donc l'épaisseur des signes (Eco, 1992, in Demirkan) qui est caractéristique de la représentation d'un cours et d'une pièce.

Comme l'affirme Demirkan (2003), *en classe, l'enseignant doit agir en comédien.* Dans le cas d'enseignement d'une langue étrangère cela sera en comédien qui a bien digéré (au sens figuré du terme) la langue qu'il est en train d'enseigner. C'est cette manière d'enseigner qui assurera l'intériorisation des acquis par les apprenants et qui soutiendra la motivation des ceux-ci envers le cours grâce à une communication durable, bien gérée et réussie due au succès de l'enseignant-comédien sachant canaliser sa passion d'enseignant vers l'apprentissage des étudiants. Le cours, devenu ainsi productif et intéressant, devient une force stimulante comme dans le cas inverse, il deviendra un obstacle à l'apprentissage.

Dans *L'enseignement et La théâtralité*, Demirkan souligne également l'importance de la fonction conative centrée sur les étudiants. Ceux-ci forment les destinataires de l'enseignant pendant son cours. L'auteur souligne l'importance du paralangage en reprenant les termes de Richaudeau : « *Si les mots portent les autres signes de l'enseignant, les autres signes, en retour, infléchissent ces mots. [...] De même, les autres signes peuvent être en harmonie avec les mots pour les confirmer, de même ils peuvent être complètement en contradiction pour démentir les effets de notre propos. [...] Cet effet résulte justement souvent de la conjonction d'un langage verbal et du langage corporel lié aux gestuels et mimiques* » (Richaudeau, 1975 in Demirkan, p.32).

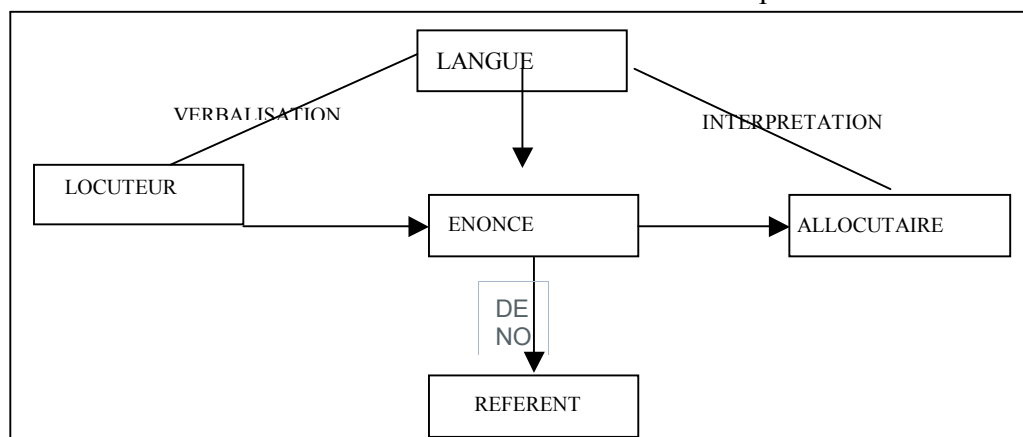
D'après Demirkan (Op.cit, p.22), *ces signes visuels ou sonores de l'enseignant peuvent ainsi amplifier l'effet de la communication avec sa classe comme le comédien avec son public.* L'importance du non-verbal, c'est-à-dire des *comportements paraverbaux* avec le terme utilisé par Demirkan, est considérable dans l'enseignement.

Ainsi, tous les deux, l'enseignement et le théâtre nécessitent l'utilisation des fonctions du langage : « *La présence des fonctions émotive, conative, référentielle, métalinguistique et poétique doit caractériser aussi bien le message du professeur que celui du comédien. Ainsi l'art d'enseigner aussi bien que celui du théâtre*

proclame narcissiquement l'équivalence entre la vie et le langage.(...) Le cours comme le théâtre devrait donc avoir non seulement un rôle référentiel mais aussi un rôle poétique, c'est-à-dire esthétique. » (Idem, p.51)

L'enseignant, va choisir la bonne forme selon le besoin et le but de son message. A ce point, il est nécessaire de retourner au schéma de communication de Jakobson, et distinguer par la suite la classification des messages et celle des six fonctions que nous avons déjà évoquées au chapitre 1:

Schéma 12 : Schéma de la communication d'après Jakobson



Source : Roman JACKOBSON,1963, Essai de Linguistique Générale.

Les fonctions du langage :

1. Fonction référentielle (Dénotative) : Désigner les choses du monde.
2. Fonction métalinguistique : Parler de la langue.
3. Fonction émotive (expressive) : Associer des émotions au contenu du message.
4. Fonction injonctive (conative) : Influencer l'interlocuteur.
5. Fonction phatique : Vérifier que le contact est bien établi.
6. Fonction poétique : Travailler la forme du message.

Les explications relatives à ces fonctions que l'enseignant est susceptible d'établir dès qu'il en voit la nécessité, sont empruntées toujours à Demirkan (Op.cit, p.51).

Il note (Idem, p.51) que *le message référentiel est un message centré sur le référent (contenu). Lorsqu'il s'agit de la théâtralité pédagogique « parler à », en tant que*

« je », l'emporte donc sur le « parler sur », c'est-à-dire que l'emploi communicatif de la langue étrangère l'emporte sur son emploi référentiel. Lorsque l'enseignant théâtralise ses cours, il privilégie alors les fonctions expressive, communicative et symbolique du langage, autrement dit, ils le (le langage) met au centre du processus d'apprentissage.

Pour le message expressif centré sur l'enseignant chargé d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses jugements subjectifs, nous nous basons sur le raisonnement argumenté par Demirkan (Op.cit, p.52) qui relève que *tout ce qui trahit la personnalité de l'enseignant relève de la fonction expressive. Celle-ci est utilisée par l'enseignant lorsqu'il emploie la première personne (je, me, moi), lorsqu'il recourt aux interjections (oh !, hum !, hmmm ! et aux exclamations, quel épouvantail ! c'est affreux !).*

Il s'agit de la fonction expressive également lorsque l'enseignant recourt à l'emploi d'adverbes ou de locutions adverbiales soulignant ses sentiments. Ces adverbes sont par exemple, *vraiment, confidentiellement, par-dessus tout, personnellement, à mon avis.* Demirkan expose clairement par ses explications l'état communicatif du professeur non seulement sur le plan de la leçon mais aussi sur son illustration langagière.

L'emploi de telles fonctions communicatives par l'enseignant croise également le message conatif lequel est digne d'assurer une véritable communication entre le professeur et l'étudiant.

Comme l'indique bien Demirkan (Op.cit, p.53), *le message conatif est centré sur l'étudiant (destinataire), le mettant en cause directement. Sa fonction se manifeste dans l'emploi de la seconde personne « toi, tu, vous », les impératifs « levez-vous, sortez, taisez-vous » et les vocatifs, le ô vocatif comme « ô Jean ! ». Si l'enseignant parvient à présenter son cours comme un dialogue ou pseudo-dialogue avec la classe, il appliquera donc mieux cette fonction.*

Quant au message phatique, pour Demirkan, c'est *la place où demeurera le souci d'enseignant d'établir ou maintenir le contact physique ou psychologique avec la classe.* Lors d'un cours, le fait de finir sa phrase en demandant des petites affirmations aux étudiants, comme *« vous comprenez, vous m'entendez, oui, je*

termine, je commence, dites » s'inscrit dans la fonction phatique et manifeste essentiellement le besoin ou le désir de communiquer.

Demirkan (Op.cit, p.54) observe ce recours fréquent à la fonction phatique et note ses différents styles, par exemple par une suite de mots vides de sens comme « *voyons, ça vient, qu'est-ce que l'on fait maintenant, ah ! ça vient, attends.* » Ces mots sont destinés à maintenir le contact avec l'étudiant ou le public.

Etant donné que l'enseignant est chargé de donner des informations reliées au contenu de son cours, c'est le message métalinguistique qui entre en jeu pour un enseignant qui explique, paraphrase pleinement son cours. Demirkan (Op.cit, p.54) explique ce phénomène en faisant appel à l'échange communicatif entre le professeur et l'étudiant ; ainsi l'étudiant en tant que destinataire, peut poser des questions sur les termes utilisés, telles que : « *Que voulez-vous dire Monsieur, par ce terme ? Qu'est-ce que cela signifie Madame ?* » Il souligne par ailleurs que l'enseignant en tant que destinataire, peut apporter des précisions sur son propre langage : « *J'entends par ce terme, autrement dit, c'est-à-dire, dans le sens général du terme* ». Ainsi, pour Demirkan, pendant le travail de vocabulaire et l'explication de texte, la communication entre l'enseignant et l'étudiant recourt en fait abondamment à la fonction métalinguistique. Surtout, le travail de la recherche lexicale et terminologique sur le dictionnaire renvoie à la dimension métalinguistique du langage.

En tant qu'une autre dimension fonctionnelle des messages langagiers, le message poétique prend place avec son effet d'apporter un supplément de sens au message. Demirkan (Op.cit, p.55) explique que *cela se fait par le jeu de la structure, de la tonalité, du rythme, des sonorités de la langue utilisée par l'enseignant. C'est de cette façon qu'il arrive mieux à véhiculer le contenu des informations.*

Par ce bref rappel des fonctions du langage, il nous a été possible de dresser le lien entre la théâtralité initiée en classe par le professeur et la pratique dramatique introduite comme support à l'enseignement. Tous les deux disposent d'une qualité majeure, notamment énonciative et réceptrice : La pratique dramatique, que ce soit dans une situation académique ou dans un atelier de formation pour les apprenants

de langue, apprend aux locuteurs et auditeurs non natifs, à communiquer verbalement aussi bien que paraverbalement.

Effet cathartique

Un aspect distinct de la théâtralité qui la rend utile dans l'enseignement, c'est son côté cathartique. Grâce à cet effet, l'apprenant reçoit un soulagement et une distraction à travers lesquels il s'intéresse davantage à l'objet de son apprentissage. La suite de notre étude présente une à une, ces différentes dimensions de la théâtralité dans l'enseignement.

En travaillant sur l'importance et la nécessité d'introduire et d'intégrer le théâtre et la théâtralité à l'enseignement, nous avons constaté leur côté éducatif bien que transformateur. Il est vrai qu'un établissement scolaire est un lieu d'enseignement comme il est un endroit de socialisation naturelle puisque les apprenants s'y connaissent et travaillent dans un même but d'apprendre, partagent et deviennent acteurs des interactions. Lorsque le théâtre comme moyen de support est introduit en classe, cela donne également lieu à des activités ludiques pendant lesquelles les apprenants se distraient et s'éloignent de leurs problèmes quotidiens aussi bien qu'ils continuent à apprendre. Les activités théâtrales peuvent donc être définies par leurs fonctions de divertissement, d'amusement et de socialisation aussi bien que par leur fonction éducative.

Le théâtre fait l'effet de zoom à la vie réelle. Par cette méthode, il divertit son public, il le relaxe, il le guérit de ses obsessions et de ses fatigues quotidiennes. Une fois l'effet traumatique de décharge par l'intermédiaire des techniques d'exagération effectué sur le public, celui-ci retient ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il comprend, ce qu'il prononce (pour les apprenants de langue étrangère) avec plus de durabilité qu'une mémorisation moyenne et cela se réalise – parfois - une fois de bonne pour toute une vie entière. Une chanson ou poésie en notre langue maternelle ou même en langue étrangère, apprise à l'âge très jeune, dans une manière amusante, présente un apprentissage, fruit d'une pédagogie de distraction et de socialisation dont l'acquis demeure inoubliable.

Demirkan (Op.cit) souligne que *même si l'objectif du théâtre vise d'abord à divertir et à réjouir dans son idéal classique, la représentation théâtrale se donne également l'objectif d'instruire tout en divertissant son public.*

En fait, le théâtre instruit et éduque tout en divertissant son public. *L'effet cathartique* (Howart, 1973, in Demirkan) *d'une pièce peut être montré comme la meilleure preuve de la fonction transformatrice et éducative du théâtre.* (Demirkan, Op.cit)

Dans *L'enseignement et La théâtralité*, Demirkan (Op.cit) en résulte que l'enseignement comme le théâtre a une fonction de sociabilité dans la mesure où il ne se contente pas seulement de transmettre un savoir mais aussi une expérience du savoir. Par conséquent il est un endroit de la socialisation de l'étudiant. Il ajoute que comme le théâtre, l'école est un lieu de construction du sens et de communication, un lieu de re-présentation et un lieu d'apprentissage des langues pour transmettre un message afin d'interroger la réalité, interpréter et convoquer l'imaginaire, en fait un lieu rituel et initiatique pour une création.

Dans cette perspective, il est notable que la pratique théâtrale est aussi envisageable avec un effet de socialisation et de la bonne estime de soi à l'instar de ses intérêts didactiques.

e) Texte théâtral en classe de FLE

Dans le cadre de la présente partie de notre étude, il est convenable de pénétrer dans l'objet qui constitue le matériel de la pratique théâtrale c'est-à-dire le texte théâtral à travers lequel diverses dimensions d'apprentissage de la langue seront réalisées. La notion du texte théâtral ramène sur des termes rapportant sur le : texte-à-dire, texte dramatique, texte dramatisable et texte scénique. Tous les quatre font partie de la notion du théâtre et sont sujets au glossaire des termes relatifs au théâtre. Jugeant les textes utilisés dans les pratiques théâtrales, comme les éléments d'un enseignement transversal de la langue étrangère, nous constatons la possibilité de leurs utilisations selon les buts de l'apprentissage et le choix du professeur. Avant de détailler le genre et le choix des textes travaillés, il sera convenable de faire appel à quelques courtes définitions de ceux-ci.

D'après le document préparé par Philippe Misandeau (Op.cit), professeur de français, le texte dramatique s'approche de la réplique. La réplique est l'ensemble des éléments d'un dialogue qu'un acteur doit dire. Le texte à dire, ne concerne pas les didascalies, ce qui comprend le décor, l'époque, les costumes, la lumière ; mais comprend seulement la réplique. C'est donc le texte dramatique, sans indications scéniques.

Quant au texte dramatique, il est défini comme *écrit où la théâtralité est explicitement inscrite*. (Op.cit)

Un texte dramatisable est également un écrit mais cette fois-ci, il a rapport avec les composants scéniques. Nous retrouvons la définition suivante : « *Écrit dont la théâtralité involontaire provient d'une analogie de structure avec le texte dramatique, comme le dialogisme d'un roman, la relation scène-salle d'une cour de justice, voire le rituel litanique du bottin téléphonique.* » (Gilbert et Lavoie, 1995, p.6)

La définition du terme texte scénique conduit au produit de la mise en scène qu'elle ait été produite ou non à partir d'un texte dramatique. (Idem) Sur ce qui concerne les textes théâtraux sujets à l'enseignement du FLE, un texte à dire est avant tout utile. Puisqu'il est choisi parmi les œuvres littéraires et adapté au cours de langue ou écrit spécialement par les dramaturges, dans la plupart du temps, d'autres éléments théâtraux seront nécessaires. Dans ce cas, le texte-à-dire sera un texte dramatique, dramatisable et scénique. Les variables seront plutôt décidés et implantés par le professeur selon les possibilités et conditions de son ambiance scolaire.

Le texte théâtral dans une classe de langue sera défini comme un texte comprenant spécialement des dialogues choisis portant sur un thème spécifique et visant à la maîtrise d'un but linguistique à faire gagner comme capacité langagière aux apprenants. Les dialogues tirés d'une œuvre littéraire ou écrits par le dramaturge nécessiteront des lectures attentives et répétitives par les apprenants et une adaptation bien adéquate par le professeur/formateur.

L'écriture théâtrale, d'après Alain Gras¹⁰, auteur de pièces de théâtre, *c'est convoquer des personnages et être convoqués par eux. Les comédiens les animent et*

¹⁰ Voir le site officiel www.a-gras.com

voilà qu'ils s'éveillent, se parlent et nous parlent avec leurs mots et leurs corps. Ils nous racontent leur histoire, nous font partager des émotions et voici que recommence le théâtre, cet art éternel, c'est à dire de l'instant.

Cette citation empruntée à l'auteur, rappelle que la pratique théâtrale donne lieu aux manifestations langagières des émotions. Celles-ci constituent des contenus thématiques qui servent à fixer des émotions et des mouvements de sensibilité. Le jargon du théâtre leur donnant le nom de registres, ils sont la manifestation par le langage de ces grandes catégories d'émotion et de mouvements de sensibilité.

Dans une classe de langue, ces registres seront la joie, l'angoisse, la colère, l'indignation, l'admiration, la plainte, la compassion, la méfiance, le doute, le sentiment de l'amour et trouveront leur lieu à travers de multiples formes d'expression. Ces attitudes seront désignées de registres en relation avec les émotions fondamentales.

Il est possible de résumer qu'un registre didactique, dans le cadre de la pratique théâtrale en langue étrangère, est l'impression particulière qui est produite par un texte dramatique sur la sensibilité de l'audience. Dans les exemples d'application (à retrouver par la suite), il sera possible de retrouver des registres travaillés d'après lesquels les émotions sont communiquées en français. Il est certain que les apprenants jouant sur scène dialoguent en contexte. Comme support à l'enseignement de l'expression orale d'une langue étrangère, certains types de dialogues sont préférés par les professeurs. Voilà quelques types de dialogue qui sont susceptibles de prendre place dans une activité théâtrale en classe de langue :

Aparté (Voir 2.2.1.2 pour l'application)

D'après le *Dictionnaire dramatique* (Dictionnaire dramatique de Chamfort et La Porte), l'aparté est le nom donné à un discours que tient un personnage sans être entendu de l'autre.

Dans tous les cas, l'aparté est fort court. Il forme des énonciations naturelles semblables aux échanges internes des locuteurs qui parlent à eux-mêmes.

Dans la pratique théâtrale, cette réplique, souvent utilisée dans la comédie, ressemble en fait à un monologue bref prononcé sur un ton particulier (parce qu'on craint que les autres l'entendent).

Il permet de donner une information aussi bien que révéler les émotions du locuteur. C'est pourquoi la pratique de l'aparté est utilisable dans l'enseignement de langue.

Voilà un exemple tiré de *L'Avare* de Molière (Aulularia, acte II, scène 2).

Il s'agit des énonciations courtes et simples :

Mégadore : Bonjour, Euclion. Le ciel te tient toujours en joie.

Euclion : Et toi de même Mégadore.

Mégadore : Comment te portes-tu ? Cela va-t-il comme tu veux ?

(L'aparté commence ici, Euclion parle à part)

Euclion : Les riches ne viennent pas parler d'un air aimable aux pauvres sans quelque bonne raison. Il sait que j'ai de l'or : C'est pour cela qu'il me salue si gracieusement.

Comme il est clairement visible, l'aparté se rapproche du monologue par ses traits oraux. Le personnage parle tel que tout individu qui ne désire pas être entendu par autrui le fait intrinsèquement dans la vie courante.

Repérer et maîtriser l'emploi de cette pratique pour jouer le jeu théâtral à objectif pédagogique, présente des intérêts sur le plan de l'oralité. En prononçant ces répliques courtes, la voix du locuteur change, ses mimiques et gestes s'accordent avec sa situation émotive.

De ce fait, l'aparté reflète la langue orale improvisée et s'illustre par la gestualité. C'est justement cette improvisation (ou pratique de l'improvisation) qui aide l'apprenant de FLE à se familiariser avec le verbal du jeu dramatique en relation avec la vie quotidienne.

L'expression orale prévoit évidemment l'improvisation car comme l'approuve Larthomas (1980), *le jeu dramatique suppose une phrase improvisée, qui souvent semble échapper au personnage qui la dit dans le feu de sa passion, trop occupé apparemment de lui-même et d'autres pour se soucier de la qualité de ce qu'il dit.*

En outre, les apartés peuvent être travaillés de façon à les faire développer par les apprenants. L'exercice que nous avons nous-mêmes pratiqué en classe de FLE et de même en classe de turc langue étrangère (hors de l'Université Marmara, avec une classe d'apprenants français qui apprennent le turc. L'exercice se passe donc en

turc.) consiste à travailler sur un exercice qui demande aux apprenants de développer des apartés dans la langue orale. En fait, c'est comme un jeu de rôle.

Faux dialogue

Juxtaposition de répliques dépourvues d'échange dialectique, comme autant de monologues de sourds¹¹, un faux dialogue désigne la situation dans laquelle se retrouvent deux personnages présents sur scène qui ne dialoguent pas vraiment : Un personnage s'adresse à un confident à qui il expose ses états d'âme. L'autre personnage n'a pas un rôle très important.

En effet, les informations s'adressent au public qui, grâce à ce dispositif, va en savoir plus sur les sentiments du personnage ou l'intrigue de la pièce. Ainsi, les informations déjà données (les énonciations prononcées par l'apprenant dans le jeu dramatique) sont répétées de cette façon à l'intention du public. Les répliques de faux dialogues, juste comme les apartés, comportent des énoncés à interpréter par l'apprenant. Cela est simplement une autre forme d'apprendre à échanger des paroles en langue étrangère.

Comme exercice d'entraînement oral, nous proposons aux apprenants de compléter les faux dialogues qui appartiennent aux pièces théâtrales classiques ou authentiques adaptées aux classes de langue. Par la voie de répétition, application et reproduction autonomes, ces phrases seront davantage mémorisables.

Quiproquo

L'étude du matériel linguistique employé au théâtre pour reproduire l'oralité de la vie quotidienne relève un autre instrument du langage dramatique, celui du quiproquo.

Mécanisme verbal très employé dans le théâtre classique, tragique ou comique, il présente un choix stylistique d'importance extrême dans un genre tel que le vaudeville.

¹¹ Le locuteur parle à son auditeur en position d'interlocuteur avec qui il n'échange pas vraiment. En fait, il s'adresse indirectement aux autres auditeurs pour exposer ses sentiments, idées, suppositions ou renseignements.

Pierre Larthomas (in Fabio Perilli, *Mariages d'Antan. Le comique verbal dans les farces conjugales de Georges Feydeau. Bouquets pour Hélène*, 1, 2007)¹² tient à distinguer le *quiproquo* qui a une source toute linguistique, de la *méprise*, qui par contre manifeste une liaison étroite avec le contexte, la situation, les gestes. Il y a donc toujours dans l'origine du *quiproquo* un pivot (au sens de base, axe, appui) verbal autour duquel tournent les actions et les répliques des personnages.

Dans l'optique de la pratique dramatique en classe de FLE, ces dialogues se rapportant sur des malentendus font rire, livrent aux locuteurs et aux auditeurs les informations nécessaires à la compréhension et donnent aux apprenants un contexte discursif pour la recherche de l'accès au sens et le décodage énonciatif.

Par exemple, dans *Cyrano de Bergerac*, la réplique « *J'aime quelqu'un [...]. Un pauvre garçon [...]* » (Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, II. 6) prononcée de la bouche de Roxane (personnage dans la dite œuvre), (pronoms sans références explicites et termes génériques équivoques) permet à Cyrano de croire un moment que c'est lui qu'il est aimé.

Ce type d'usage de la parole admet de retrouver une information lacunaire dans l'énoncé. Les apprenants sont ainsi amenés à reproduire eux-mêmes des phrases comprenant de tels implicites ou se compléter entre eux par des énoncés additionnels.

Monologue

Dans les termes de Jacques Schérer (1983) et d'Anne-Françoise Benhamou (Corvin, 1995) le monologue désigne *le discours tenu par un personnage seul ou qui s'exprime comme tel, s'adressant à lui-même ou à un absent, lequel peut être une personne (divine ou humaine, voire animale) ou une personnification (un sentiment, une vertu: mon cœur, mon devoir, éventuellement une chose). Tout monologue est ainsi plus ou moins dialogué, car l'on parle toujours à quelqu'un, ne serait-ce qu'à soi-même.*

Comme le suggère Maingueneau (1996, p.57-58), dans l'analyse du discours théâtral, le monologue est considéré comme *une variété du dialogue. Sur la scène, cela implique le discours d'un personnage qui est ou se croit seul sur scène ; son*

¹² Voir l'adresse http://publiforum.farum.it/ezone_it/articles.php?id=27

monologue est donc sans destinataire. Cet exercice de pur artifice théâtral donne au locuteur un moyen de reproduire des énoncés relatifs à la vie intérieure des personnages. Ce mode de monologuer intervient souvent à un moment de grande émotion, de confusion des sentiments.

Les énoncés monologués présentent donc des phrases maniables juste comme des dialogues ou conversations communicationnels. A condition d'être sélectionnés selon l'objectif pédagogique et adaptés aux niveaux appropriés des apprenants, les monologues servent du même pilier éducatif que les dialogues.

Dialogue

Le dialogue consiste en un texte dans lequel des personnages se parlent en tenant compte l'un de l'autre. Dans un texte théâtral écrit, se trouvent des marques de ponctuation signalant le dialogue, comme des guillemets et des tirets. Le dialogue est également signalé par la présence des verbes introducteurs comme dire, répondre.

Ce procédé communicatif est très souvent utilisé dans les pratiques en classe de langue. Dans ce contexte, il est nécessaire d'apporter une attention spéciale sur les fonctions du dialogue dans un récit. Les dialogues ont la fonction de caractériser les personnages et faire avancer l'action. C'est d'après les dialogues que les traits personnels d'un personnage, ses qualités et ses faiblesses sont déchiffrés par le spectateur et par les auditeurs. Les dialogues constituent également le moteur du récit car ils font avancer l'action donc les comportements et les réactions des personnages. Les attitudes des personnages se rendent par des énoncés de type souvent exclamatif, interrogatif et interro-négatif. C'est pourquoi le dialogue comporte une grande variété de types de phrases à travailler dans la classe de langue.

Les verbes introducteurs servent à modeler l'interprétation du dialogue par l'acteur-apprenant. Ils sont multiples : Demander, interroger, questionner, s'informer, chercher à savoir, se renseigner servent à poser une question.

Les verbes servant à répondre comme ajouter, répéter, reprendre, font répondre l'acteur-apprenant sur un ton neutre. D'autre part, les verbes servant à répondre sur un ton soutenu sont : Répliquer, riposter, rétorquer, objecter. Se trouvent également des verbes qui traduisent une voix forte : Crier, s'écrier, clamer, hurler, tonitruer, s'égosiller, s'époumoner.

Cependant, les verbes introducteurs qui traduisent une voix faible sont par exemple murmurer, chuchoter, susurrer (murmurer doucement), souffler quelque chose à l'oreille de quelqu'un, dire en confidence.

Les répliques peuvent également nécessiter des verbes qui traduisent une mauvaise diction selon le texte en contexte. Ces verbes reflètent souvent l'embarras, l'hésitation: balbutier, bredouiller, bafouiller, bégayer, marmonner (dire confusément en parlant entre ses dents).

Toujours selon le texte en contexte, le dialogue peut contenir l'expression verbale des sentiments de souffrance : Soupirer, gémir, se plaindre, implorer, supplier. D'autres dialogues seront basés sur la moquerie contenant des répliques du vocabulaire de la famille de se moquer, railler, ricaner, ironiser. Les verbes introducteurs des dialogues qui expriment la mauvaise humeur, le mécontentement sont bougonner, grommeler (se plaindre entre ses dents), pleurnicher, s'indigner, tempêter, exploser, vociférer, éclater, s'énervier, s'impatienter, protester, menacer et ceux qui expriment la prière : Supplier, implorer, prier, quémander (demander humblement et avec insistance). Finalement les verbes qui expriment l'autorité sont exiger, ordonner, exhorter, commander, interrompre, couper.

Les répliques nécessiteront toutes les exigences lexicales, phonétiques, syntaxiques, intonatives et culturelles des verbes introducteurs des sentiments et des comportements selon le texte théâtral en question.

Les verbes introducteurs peuvent être situés avant le dialogue. Ils sont alors suivis de deux points, à l'intérieur du dialogue, dans une proposition dite en incise. Cette proposition en incise délimitée par des virgules est en fait typique de l'énonciation orale que nous travaillons dans les limites du premier chapitre de cette étude. (Voir la rubrique : chaîne parlée)

Schéma actanciel

Dans la partie des applications, il est possible de voir des exemples qui croisent les types de dialogues décrits ci-dessus. Il est évident que les dialogues travaillés et parlés par les apprenants prennent place dans un récit théâtral / dans un texte théâtral qui de sa part, aura deux outils pour que le texte soit analysé afin d'être compris. Ce sont des éléments sémantiques concrets ou abstraits donnant du sens

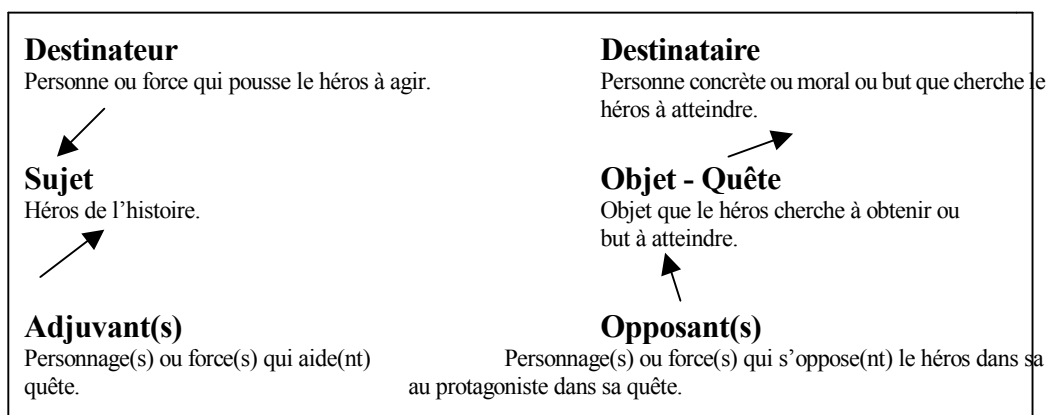
aux actes et à la narration. Il convient de les analyser sous forme de schémas actantiel et narratif. Le schéma narratif peut être complété par la mise à jour du schéma actancier car c'est le schéma actancier qui dégage les rapports de force s'établissant entre les personnages qui font avancer l'action.

Pour les pièces, trois catégories actanciennes sont distinguées : La relation sujet – objet, la relation destinateur – destinataire, la relation opposant - adjuvant. Sous cet angle, il est nécessaire de déterminer chacun des éléments de ces relations :

- Le sujet est le héros de la quête ; l'objet est ce qui, celui qui, celle qui est convoité(e), en d'autres termes l'objet de la quête. Entre le sujet et l'objet existe donc une relation de désir.
- Le destinateur qui souffre d'un méfait ou d'un manque et désigne quelqu'un pour le réparer : le destinataire.
- Le destinataire est ce, celui, celle à qui le destinateur s'adresse. Il peut aussi être le but à atteindre par le destinateur.
- L'opposant est ce qui fait obstacle à la quête du sujet.
- L'adjuvant est ce qui la favorise ou aide à favoriser la quête du sujet.

Le système en question dessine la structure actancielle de tout récit.

Schéma 13 : Schéma actancier



Source : André ROBERT et Annick BOUILLAGUET, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, Que sais-je ?, No : 3271.

Le schéma actancier permet de matérialiser le rapport de forces entre les différents actants donc entre les locuteurs lorsqu'il s'agit d'interactions verbales. Puisque dans une pièce de théâtre, les acteurs-apprenants sont sur scène en tant que personnages théâtraux, il est évident que ceux-ci agissent dans le contexte de leur rôle selon le

schéma actanciel. Le travail et la mise en œuvre des répliques, donc d'une activité langagière, des actes de parole, sera leur travail de plus grande priorité dans l'activité théâtrale. Cette situation se réalisera en contexte d'un schéma actanciel dont les coordonnées se trouvent sur le schéma ci-dessus aussi bien qu'en contexte d'un schéma narratif. Le récit, en classe de langue, peut s'appuyer sur une version simplifiée dont les composants seront :

- L'état initial
- La force transformatrice
- La dynamique d'action
- La force équilibrante
- L'état final

Pour les dialogues, les moments clés de l'enchaînement des événements seront dégagés grâce aux schémas narratifs :

- Un schéma narratif simple prendra en compte la succession logique des événements qui font passer le personnage principal ou les personnages principaux d'un état initial à un état final. Pour préciser ce qu'est un état final, il est possible de dire qu'il met en place le lieu, l'époque, les personnages et définit ainsi le cadre de l'intrigue. Outre, il existe d'autres éléments ayant la force de jouer sur la destinée du jeu.

- Un élément perturbateur remet en cause l'état initial comme une découverte, une rencontre, un événement inattendu.

- Une suite de transformations modifie la situation initiale des personnages : Péripiéties, rebondissements, coups de théâtre.

- Un événement équilibrant annonce la résolution de l'intrigue.

- Un état final est l'état des personnages principaux ou du personnage principal à la fin du récit. Cet état est heureux ou malheureux.

Le schéma actanciel et celui qui est narratif dont nous venons de voir les traits principaux, exposent les rôles communicatifs des interlocuteurs dans une pièce dramatique. Chaque acteur (apprenant qui pratique cette activité) est prié de comprendre le texte (le discours) entier pour pouvoir interpréter de son mieux son rôle.

Dans ce contexte, la prise de parole (la prononciation des répliques à tour de rôle) dépend des relations actanciennes (événements dépendant l'un de l'autre) et par extension, des répliques orales du jeu. Selon l'occurrence des séquences, les modes verbaux comme le présent mais aussi les temps composés de même que les adjectifs et expressions de l'expression des sentiments seront utilisés. Ainsi, l'apprenant fait la pratique d'une dynamique communicationnelle.

Par exemple, quand le conte (classique, modernisé ou adapté) de Perrault, *La belle au bois dormant* est mis en scène par les apprenants de FLE, ceux-ci doivent respecter l'enchaînement des échanges dialogués et monologués et doivent donner l'expressivité de leur réplique selon la suite narrative:

Tableau 15 : Tableau narratif d'un conte.

1	2	3	4	5
équilibre initial	perturbation	déséquilibre	action réparatrice	rétablissement de l'équilibre
bonheur d'une princesse et de sa famille	jalousie d'une fée	maléfice sommeil de 100 ans	arrivée du prince charmant	levée du sortilège

Labov et Waletzky (1967) analysent la syntaxe narrative pour rendre compte de récits oraux. Ils définissent le récit comme *une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une séquence d'événements supposés ou réels, une séquence parallèle de propositions verbales.*

Ainsi, le déroulement temporel correspond au déroulement des événements décrits et le texte dramatique représente d'abord un acte de langage, car il construit la communication d'un événement jugé digne d'être raconté, à l'adresse d'un destinataire (auditoire / interlocuteurs), selon une rhétorique propre à un groupe humain et social ; il fait l'usage d'une langue singulière telle que langue normée et aussi pragmatique, d'une rhétorique verbale et en contexte.

Il faudra noter que, la langue normée, d'une façon ou d'autre, existe toujours dans le parler. Elle n'est pas seulement dans le registre soutenu ou dans un texte littéraire. Elle est partout ; dans l'argot aussi. Il n'est pas possible de dire « tu venons ? » au

lieu de « tu viens ? ». Donc, le fait que le texte théâtral soit normé ne l'empêche pas d'abriter des énoncés courants, des actes de langage familiers de la langue française.

A cet égard, par ses aspects techniques releveurs de l'utilisation de la langue sur le plan communicationnel, le texte théâtral présente un excellent matériel de support, pour la classe de langue tout en assurant un vif intérêt (par ses dimensions ludique et sociale) pour les apprenants aussi bien que pour les enseignants.

f) Modalités d'utilisation des pratiques théâtrales

Bien que ceux-ci soient utilisés depuis toujours, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, nous témoignons que les textes portant sur l'activité théâtrale comme monter une pièce, montrent l'intérêt plutôt pour les niveaux intermédiaires et avancés pour une classe de langue étrangère. Le but est de consolider et d'accroître prioritairement les savoirs comme la grammaire, le lexique, la phonologie dans une approche d'expression communicative. Pour synthétiser les objectifs langagiers acquisitionnels et mnémotechniques, nous les regroupons de façon suivante dans le prospectif de textes de types conformes à la classe de langue :

- Développement des habiletés langagières : Utilisation correcte du vocabulaire, prononciation, rythme et intonation.
- Alimentation de la mémoire
- Alimentation de la grammaire : Exemple : Comment et quand utiliser le conditionnel, le subjonctif.
- Favoriser l'interactivité de l'apprenant
- Apprendre les détails du langage courant
- Maîtriser les émotions inhibitrices
- Assurer le développement social et individuel
- Assurer une bonne estime de soi chez l'apprenant
- Stimuler la compréhension
- Assurer la motivation d'apprendre la langue étrangère.

L'activité suppose également la compréhension, la mise en commun de l'expérience langagière et le projet verbal qui précède le jeu est une situation authentique. Le commentaire qui suit le jeu pour l'explicitier, l'apprécier, en est une autre: C'est en parlant qu'on apprend à parler.

Les textes seront regroupés par thèmes selon les objectifs visés. Lorsqu'un apprenant apprend une langue étrangère, la pratique des exercices théâtraux fera face aux difficultés principales suivantes : Oser prendre la parole dans cette langue, oser parler à voix haute et de façon intelligible, accepter de faire entendre des erreurs, oser des intonations et des inflexions au risque de se tromper sur leur signification, maîtriser son souffle et son débit. Toute cette pratique signifie vivre physiquement, corporellement et émotionnellement cette nouvelle langue.

A l'instar du côté linguistique, le fait d'être en situation, même simulée dans le jeu dramatique, conduit peu à peu l'apprenant à s'approprier également les codes des comportements sociaux: Les façons, par exemple, de se saluer, de s'approcher, de se toucher propres à une société.

Le matériau linguistique à investir dans ces situations n'est qu'en partie compensé par l'expression non-verbale. Ce matériau est surtout à trouver dans l'expérience vécue en commun à travers de diverses activités de classe, dans les différents supports fournissant des structures linguistiques liées à des situations: Les comptines gestuelles, dialoguées, la littérature de la jeunesse, la littérature classique, les contes, les poèmes, les romans, les histoires authentiques.

Choix textuel

Plusieurs genres dramatiques peuvent être exploités : Texte poétique, texte narratif, extraits de romans, farce du moyen âge, farce contemporaine, extraits du théâtre de la renaissance, théâtre du XIX siècle, théâtre du XX siècle. Tout ce matériel sera présenté en deux formes : Pièce et dialogue. Il sera possible de monter une adaptation des genres sous forme d'une pièce théâtrale nécessitant une mise en scène ou un dialogue authentique, écrit spécialement pour la classe de langue et exigeant moins de motifs techniques et artistiques.

Selon l'objectif du cours, tout texte convenablement adapté peut être utilisé en prenant compte du niveau des apprenants : Dialogues ou pièces. La durée des séquences peut varier en fonction du projet du professeur et des réactions des apprenants. Le professeur choisira les textes et les œuvres qu'il fera étudier ; il organisera son enseignement en tenant compte de son projet pédagogique et du niveau de ses apprenants.

Dans ce but, nous avons examiné l'œuvre de Sylvaine Hinglais, *Pièces et Dialogues pour jouer la langue française*. Nous y constatons des dialogues proposés, prenant place entre deux personnages même si d'autres personnages existent et parlent à leur tour, sur la scène. Seize dialogues proposés figurent dans l'œuvre de l'auteur. Elle propose également cinq pièces tirées d'œuvres connues et adaptées selon les objectifs. Pour citer quelques sources : Montesquieu, Perrault, La Fontaine, Voltaire et Molière.

Pour voir en détail les caractéristiques que les exercices proposés présentent, il convient de les étudier sur les tableaux que nous avons préparés en consultant *Pièces et Dialogues pour jouer la langue française*. Le tableau 2 présente les caractéristiques générales des pièces proposées et le tableau 1 celles des dialogues.

Tableau 16 : Etude des pièces dans *Pièces et dialogues pour jouer la langue française* (Op.cit)

PIECES	SOURCES D'EXPLOITATIONS	PERSONNAGES	OBJECTIVES	
			LINGUISTIQUE	THEMES
P1	Variations d'après Montesquieu	12 à 20 participants	Consolidation des modes verbales - différentes compétences linguistiques	réflexions sur les cultures et caractères humaines
P2	Contes de Perrault	12 ou plus de participants	Consolidation de différentes compétences linguistiques	réflexions sur la méchanceté humaine
P3	Fables de la Fontaine	6 à 20 participants	Consolidation de différentes compétences linguistiques	réflexions sur les faiblesses humaines
P4	Variations sur Voltaire	10 ou plus de participants	Consolidation de différentes compétences linguistiques	réflexions les faiblesses humaines
P5	Six extraits du théâtre de Molière	6 à 12 participants	Négation - Interrogation - Temps et modes verbaux - Exclamations - Lexique	thèmes tirés des oeuvres littéraires

Tableau 17 : Etude des dialogues dans *Pièces et dialogues pour jouer la langue française**

DIALOGUES	SOURCES D'EXPLOITATIONS	PERSONNAGES	OBJECTIFS		THEMES
			EXPRESSION DE SOI	LINGUISTIQUE	
D1	Variations d'après l'auteur	Deux personnages fictifs	Echanges conversationnelles	Interrogation, divers stéréotypes	Réflexion sur l'expression et apprentissage d'une langue
D2	Variations d'après l'auteur	Deux personnages : agresseur et agressé	Provocation, réponse à la provocation	Registre de l'insulte, comparaison, proverbes, noms d'animaux	Réflexion sur la tolérance
D3	Variations d'après l'auteur	Deux personnages : un parlant et un muet	Convaincre, assurer	Jeu de mots	Réflexion sur la langue et le bon sens
D4	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: l'amant et l'amante	Comportement autoritaire	Impératif	Réflexion sur le pouvoir
D5	Variations d'après l'auteur	Trois personnages: la femme, le mari, le médecin	Partage des sentiments	Verbes pronominaux	Réflexion sur la relation amoureuse et les sentiments
D6	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: la femme et l'homme	Difficultés de communication	Pronoms toniques, indéfinis, relatifs et compléments	Réflexion sur le métier du médecin sur l'expression du silence
D7	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: la femme et l'homme	Dépendance de l'autre	Futur, conditionnel	Réflexion sur le dévouement de l'un à l'autre et sur le fait d'être différent
D8	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: la femme et l'homme	Frontière entre le comique et le tragique d'une même situation	Tics verbaux	Réflexion sur l'humilité et l'humiliation
D9	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: l'égo et l'idem	Travail autour de l'égo	Pronoms personnels, toniques et atones	Réflexion sur le moi, le toi, communiquer par téléphone ou par écrit
D10	Variations d'après l'auteur	Six personnages: l'éperdue, 4 dames, la pauvre	Pouvoir entrer en communication	Niveaux de langue	Réflexion sur l'amour, le bonheur, l'idéalisme, le réalisme
D11	Variations d'après l'auteur	Trois personnages: deux bourreaux et la victime	Relation dominant-dominé	Subjonctif	Réflexion sur la cruauté
D12	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: la femme et l'homme	Identité	Adverbes en "ment"	Réflexion sur la femme et l'homme
D13	Variations d'après l'auteur	Six personnages: le cueilleur, 4 arrivants, le gardien	Imaginaire	Questionnement, exclamation	Réflexion sur la force de l'imagination
D14	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: Touloşn et touprès	Défendre sa place	Adverbes de lieu	Réflexion sur l'exploitation de la vérité
D15	Variations d'après l'auteur	Deux personnages: A et B	Emotion	Futur, imparfait	Réflexion sur les situations qui créent la peur et l'angoisse
D16	Variations d'après l'auteur	Trois personnages: La jeune fille, personnage B, personnage C.	Vaincre les obstacles	Infinitif	Réflexion sur les besoins affectifs, les chercher ou les trouver

* de Sylvaine HINGLAIS, Ed. Retz, Paris, 1999.

Dans les pièces et dialogues que nous avons étudiés, nous constatons la présence d'un vocabulaire de base ainsi que certaines figures rhétoriques comme comparaison, métonymie, métaphore, synecdoque, périphrase, allégorie. (Voir : Première partie de notre étude)

Comme projet didactique, nous avons constaté des différences entre les dialogues et les pièces, au niveau de durée, participants, et genre : Le projet d'un dialogue nécessite une durée plus courte et moins d'accessoires, moins de possibilités physiques. Un dialogue peut durer quelques minutes tandis que la durée d'une pièce peut varier de 30 à 60 minutes et plus. Dans l'œuvre consultée, la plus longue pièce dure selon le projet, 60 minutes et la plus courte 30 minutes. Le nombre de personnages d'un dialogue commence de deux personnages et va jusqu'à six personnages.

Les pièces sont proposées d'être jouées par au moins six personnages et au plus vingt personnages environ. Les dialogues sont authentiques et représentent une intégralité tandis que les pièces sont tirées d'œuvres littéraires et ne sont pas prises dans leur intégralité mais sont intégrées et adaptées à l'histoire.

Il nous paraît que les dialogues pourront être pratiqués par des apprenants de niveau moins avancé que les apprenants qui joueraient les pièces d'une plus grande durée et complexité. Cependant, les thèmes restent universels pour tous les deux.

L'intérêt de la pratique théâtrale devient évident dans une classe de langue étrangère quand les attraits communicatifs, linguistiques, distrayants et artistiques sont pris en considération. La pratique théâtrale se présente ainsi, comme support didactique à l'enseignement : Le langage verbal limité des apprenants devient un moteur d'acquisition langagière par le détour du langage verbal et corporel mis en situation par l'adaptation des dialogues et des pièces.

L'activité concerne surtout l'apprentissage de la langue étrangère ainsi que le développement de celui de la langue maternelle ; donc elle se présente convenable à tous niveaux. Du point de vue de la langue, la pratique théâtrale, par exemple d'une représentation en français, constitue une certaine communication authentique car en interprétant et incarnant des personnages théâtraux, l'apprenant désire parler, être écouté et légitimé par l'attention portée par le public francophone. De cette façon, il

réalise sa performance langagière comme apprenant de langue étrangère et favorise une bonne estime de soi. Le travail de la pratique théâtrale exige l'étude des textes littéraires et authentiques, la lecture attentive et répétée, l'apprentissage du vocabulaire, la correction et le renforcement de la phonétique et du ton de la voix. Tout ce travail fait gagner à l'apprenant à la fois plusieurs habiletés linguistiques ainsi qu'une familiarisation avec la culture de la langue enseignée.

En Turquie, les enseignants¹³ du lycée de Galatasaray utilisent la technique en enseignant le français langue étrangère. De même, les écoles de Küçük Prens toujours à Istanbul, profitent largement des attraits pédagogiques de la pratique théâtrale en classe de français langue étrangère. « *La pièce de l'atelier de théâtre de Küçük Prens, dirigé par Turhan Kaya, a eu lieu le 7 juin au théâtre Oyun Atölyesi. Une pièce de deux actes de 30 minutes chacun, marquée à l'ouverture par les chants de la chorale de Küçük Prens, qui nous ont enchantés avec deux interprétations de Belle et de Déchiré.* » (Op.cit, p.19)

Une deuxième représentation a eu lieu dans la même école, le 14 juin 2006, *Les Misérables*, d'après l'œuvre de Victor Hugo, adaptée et dirigée par Turhan Kaya (Op.cit, p.20).

Pour aborder les dialogues à jouer dans une classe de langue, trois objectifs sont proposés : « *L'objectif expression de soi, présente des éléments qui régissent le comportement individuel et les relations humaines. L'objectif linguistique s'adresse aux professeurs et animateurs qui souhaitent utiliser les textes pour l'enseignement du français en langue maternelle et en deuxième langue et en langue étrangère (niveau intermédiaire et avancé). L'objectif jeu théâtral, indique des orientations de travail en classe ou en atelier sur : la diction, l'intonation, la prononciation, l'expression des émotions (...), l'approche d'un personnage ou d'une mise en scène.* » (Hinglais et Liberman, 1999, p.7)

Il est constaté qu'une utilisation fréquente des dialogues et des pièces théâtrales se présente comme support d'enseignement de la langue étrangère à travers le monde entier, dans de diverses institutions scolaires. Egalement, les centres de politiques

¹³ Entretien avec Myriam CHANTIER et Olivier CHANTIER, professeurs de français, responsables des troupes du théâtre français, accessibles à th_fr_gsl@yahoo.fr, publié dans *Le français dans le monde*.

d'éducation des pays et les enseignants de la langue française (d'après notre recherche) approuvent ce support didactique représentant des intérêts pédagogiques.

Sur le plan des apprenants, les témoignages montrent que l'activité est en général chaleureusement reçue, mise en œuvre et conçue d'être utile par ses aspects didactiques, communicationnels, sociaux aussi bien que distrayants.

(Voir 2.2.1.3 pour les pratiques dramatiques)

2.1.1.4 Marionnettes : un parcours didactique distinct (Voir 2.2.1.4 pour l'application)

La marionnette est une figure ou figurine que l'on fait bouger avec les mains ou à l'aide d'une ficelle.

Autrefois, cet acteur-jouet était initialement utilisé pour apprendre aux gens qui ne savaient pas lire ni écrire les mystères de la religion et pour enseigner l'Évangile. A des fins essentiellement religieuses, les marionnettes désignaient un outil pour illustrer les mythes fondateurs de la religion.

Plus tard, le domaine d'intervention élargie, les marionnettes se sont données le rôle d'un protagoniste racontant les exploits des héros légendaires.

Ce personnage à tradition religieuse est devenu dans le temps, un jouet fabriqué artisanalement que l'on faisait mouvoir avec la main et qui avait effectivement le rôle d'un interlocuteur théâtral.

a) Evolution historique des marionnettes

Les divers types de marionnettes représentant des personnages, animaux, insectes, forêt, têtes en plastiques, guignol, gendarme, roi, loup, chasseur, maison, garçon, héros littéraires, personnages politiques étaient dirigées aux doigts ou à travers leur silhouette.

Quelques autres types sont reconnus par leur utilisation au Japon et dans le monde : Marionnette chaussette, marionnettes digitales qui permettent de raconter des histoires aux enfants alités : Elles peuvent se placer à chaque doigt d'une main pour interpréter un personnage différent. Outre, les marionnettes de table est une forme de manipulation de plus en plus utilisée dérivant du Bunraku japonais.

Le théâtre de papier, très à la mode entre le 18^{ème} siècle et le 19^{ème} siècle, est un théâtre de salon par prédilection. Or, le théâtre d'objets était un détournement de l'objet transformé en personnage. Il demandait quasiment du savoir-faire en vue de gagner la crédibilité du spectateur.

Les marionnettes électroniques sont créées de nos jours pour des films de science fiction ce qui approuve que leur construction et leur manipulation ne soient pas à la portée de tout le monde. Pourtant, Les Muppets passionnément aimés des enfants et des adultes, servent à distraire et à instruire. Chez ces derniers, le défaut qui consiste à parler sans articuler peut être essayé de se soigner à l'aide d'un Muppet, médiateur idéal pour l'orthophoniste.¹⁴

La Marotte qui est une tête prolongée par un bâton est déjà à l'usage des enfants : L'inconvénient est que les enfants s'en servent assez souvent par taper sur le petit copain.

La Marionnette à fils consiste à celle qui est la plus éloignée du manipulateur. Certaines sont très simples et les enfants les aiment beaucoup. Leur inconvénient majeur est que les fils se cassent ou s'embrouillent.

En contexte scolaire et linguistique, un spectacle marionnette peut exprimer beaucoup tout comme en milieu de vacances ou milieu sanitaire.

b) Avantages pédagogiques et didactiques

De manière cachée ou de plus en plus à la mode, à vue, les marionnettes maniées par le bas, permettent aux spectateurs de pouvoir être sur scène sans trop de fatigue. Ancêtres de la dramatisation, les marionnettes représentent le corps, le langage oral, l'espace et l'imaginaire. La reconstruction du monde réel sur le monde symbolique par "*mentir vrai*" contribue au développement de l'enfant. Ainsi, à l'école primaire, comme aux autres stades de l'apprentissage (apprentissage tout au long de la vie selon le Cadre européen), la dramatisation à travers les marionnettes prend place dans l'enseignement des langues vivantes.

¹⁴ Professionnels de santé qui interviennent auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes et de personnes âgées, pour les aider à surmonter des problèmes de communication.

Les marionnettes ainsi que les masques accomplissent un rôle de camouflage de l'autorité et deviennent médiateurs facilitant la prise de contact avec les locuteurs sensibles aux jeux dont les objets d'une certaine créativité et innovation font part.

De ce fait, les marionnettes attirent l'attention des apprenants vu qu'elles sont colorées, animées et verbalisées par l'artiste et donc expressives.

Ces outils innovants dont la sonorisation dépend de l'artiste, causent avec le public, lui racontent des histoires, des événements, le font rire, font comprendre et partagent des idées.

Ainsi, les locuteurs, ordinairement timides pour s'exprimer même en langue maternelle, osent parler en adressant la parole non pas directement à l'enseignant mais immédiatement à la marionnette, de manière plus souple et naturelle.

Une marionnette, tout en parlant en français, gesticulant et mettant en œuvre les mimiques d'une personne française, attire toujours les apprenants à la dimension orale de la langue. En essayant de comprendre ce que raconte et demande la marionnette, l'apprenant entre en situation de communication ; capturé par le plaisir de jouer avec la parole et la gestuelle, il s'incite à répondre, à produire lui-même des énoncés.

Ainsi, il aboutit à reconstruire de la syntaxe, du vocabulaire et de la prononciation. Mémorisés aisément grâce à ce dispositif, des structures langagières complètes, elliptiques ou incisives sont acquises par une approche actionnelle passant d'une part sur de multiples répétitions instantanées, d'autre part sur les stratégies d'apprentissage cognitives d'anticipation, de déduction et d'induction contextuelles.

Suscité par la marionnette, l'apprenant s'improvise à saisir et à interpréter la signification des actes paroliers et gestuels. Ainsi, une aide précieuse est apportée à la volonté d'oser parler et de passer d'état passif à un état actif au niveau verbal.

Cet encouragement s'effectue grâce à l'identité médiatrice de la marionnette : Comme le désigne bien Arnaud Laurensou (2007) dans le titre de son mémoire, *la marionnette est un personnage abstrait au service des apprentissages concrets*.

Son intérêt s'avère donc évident pour notre étudiant timide pour parler en français, craintif de prendre son élan expressif en une langue étrangère dont il est incompetent.

Néanmoins, par le biais de la marionnette, l'apprenant qui s'est habitué à s'enfermer dans le silence, découvre la chance de se sentir libre de mettre en jeu son expression car comme Lacan désigne, *quand une marionnette parle, ce n'est pas elle qui parle, c'est quelqu'un derrière !*

c) Fonctions

Par souci d'une classification davantage synthétique, trois regroupements principaux se rapportant aux fonctions de l'apprentissage par les marionnettes, importent sur un triple plan éducatif : public, individuel et rétroactif.

Le public assistant au spectacle théâtral animé par les artistes par le biais des marionnettes, devient passivement sujet à recevoir des messages sociaux ainsi que des partages psychiques. Destinataire de l'interaction, le public de masse est éduqué, déstressé en même temps qu'amusé. Pour les enfants aussi bien qu'adultes dans certains cas, l'acquisition des connaissances primordiales telle que conscientisation avec les indispositions malades (le sida et maladies sexuelles), les désastres naturels (tremblement de terre, incendie), les accidents (accident de voiture) et les incidents dangereux sociaux (pandémie comme la grippe porcine, agression, vol) se fait plus aisément vu que certains sujets sont difficilement abordables.

A l'aide des scénarios simples préalablement construits à propos par les professionnels, spécialistes, artistes et comédiens, la marionnette est capable d'explicitier et de crier ses revendications et même ses révoltes, de communiquer des informations et des savoirs, sans être obligé de faire face personnellement aux risques et aux menaces.

En outre, l'individu peut échanger sa place de spectateur avec celle du manipulateur. Preuve de créativité et d'approche inventive, il peut s'attribuer un rôle plus actif en fabriquant lui-même une marionnette et composant un scénario approprié à son projet pédagogique. Etant enseignant aussi bien qu'apprenant, l'innovation peut concerner les sujets actuels, sociaux, dramatiques ou humoristiques tout en entraînant le locuteur à accomplir sa propre production orale.

Finalement, la rétroaction de la méthode apparaît à la suite de l'application, sous forme d'effet thérapeutique. Des liens sociaux s'instaurent et climat de confiance revient pour atténuer quelquefois un handicap physique (rééducation fonctionnelle de la main, utilisation du modelage, de la couture, du travail de bois en cas d'une main traumatisée) ou des peurs faisant obstacles à l'apprentissage.

En outre, le travail avec la marionnette est une pratique actionnelle et relationnelle. La règle d'or c'est *ça bouge ça parle ; ça ne bouge pas ça ne parle pas !* La marionnette unit donc l'action et le verbe.

Paul Claudel désigne à ce sujet que *ce n'est pas un acteur qui parle, c'est une parole qui agit.*

Cette démarche pédagogique privilégie selon Tusseau (2003), *la maîtrise du langage oral (mais aussi écrit), encourage la créativité et l'épanouissement de chacun.*

Colette Duflot affirme la nécessité d'expressivité des marionnettes pour arriver aux buts éducatifs : *« A condition d'utiliser donc des marionnettes les plus expressives possibles, il est possible de captiver l'attention des étudiants et détourner leur regard fixé sur l'enseignant vers cet objet communicatif, ce personnage abstrait à qui on peut répondre et objecter sans crainte et avec qui on peut échanger librement. »* (Duflot, 1992)

Comme le dit Winnicott (1975), *le jeu est une thérapie en soi. La marionnette permet l'identification en libérant les émotions et offre un espace transitionnel sécurisé* (on n'est pas critiqué, on n'est pas jugé) *avec le monde extérieur.*

Levant ainsi les inhibitions, quelques premières prises de parole en la présence de la marionnette deviennent possibles surtout pour les faibles parleurs concernant les apprenants de langue étrangère.

La marionnette remplit de cette façon, outre sa fonction libératrice de la parole, une véritable fonction identificatrice : L'apprenant est amené peu à peu à s'identifier à la marionnette et non plus à l'image de locuteur incompétent du français.

En conséquence, la marionnette attire l'œil et l'ouïe parce qu'elle est animée et mobile : C'est son aspect, ses gestes, son attitude qui suscitent chez les apprenants un certain intérêt.

Si nous nommons cet outil « marionnette », ce n'est pas au sens classique. C'est au sens de créer un personnage ludique qui, comme un pseudonyme, cachera l'identité du locuteur et se chargera de la responsabilité de ses paroles (parfois erronées grammaticalement et sur le plan de prononciation, pour notre apprenant de FLE).

C'est une double dominance que nous constatons : La manière dont gesticule la marionnette domine ses paroles ; ce qu'elle dit la marionnette gouverne son attitude mouvementale; finalement elle réunit dans un même tableau les aspects de la représentation d'une langue.

d) Union des capacités intellectuelles

Visuel, auditif et émetteur, la marionnette peut raconter des contes, des fables, réciter des poésies, chanter, construire des conversations monologuées aussi bien que dialoguées, transmettre des renseignements, imiter les personnages connus et se créer des héros imaginaires.

Le but d'amener les apprenants à une meilleure compréhension et à un emploi plus intensif de la langue, est en rapport étroit avec la théâtralisation des marionnettes qui permettent d'acquérir le langage oral utilisé en situations précises et spontanées. Le premier outil qu'emploient ces objets-symboles pensants et parlants, est la communication orale.

En bois, en peluche, en masques, en tissus, en plastique ou en papier, ces poupées modernes dramatisent la langue tandis qu'elles ne se limitent pas aux mots et passent toujours par le langage corporel.

Elles font donc travailler différentes sortes d'intelligences qui les rend compétentes en divers domaines.

Nous devons à Howard Gardner, célèbre dans le monde entier pour sa théorie révolutionnaire sur les intelligences multiples, les huit types d'intelligence : Verbale (linguistique), musicale (rythmique), interpersonnelle, corporelle (kinesthésique), visuelle (spatiale), logique (mathématique), intrapersonnelle et naturaliste.

La théorie des intelligences multiples suggère qu'il existe plusieurs types d'intelligence chez l'enfant d'âge scolaire et par extension, chez l'homme. En 1983, dans son œuvre *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*, Gardner travaillait sur les apprenants en situation d'échec aux Etats-Unis. Une traduction française par Odile Jacob, a été publiée en 1997 sous le titre *Les formes de l'intelligence*.

Dans le cadre de la théâtralisation des marionnettes, l'intelligence kinesthésique se montre en une capacité d'utilisation de tout ou d'une partie de son corps pour exprimer une idée ou un sentiment, pour réaliser une activité ou pour la créer.

La marionnette doit être bien gérée et bien manipulée pour qu'elle puisse exprimer l'essentiel du message. Les possibilités de création et d'expression de ses émotions par le corps montrent la présence d'un potentiel intellectuel à ce niveau.

Cette capacité s'unit avec celle de l'intelligence verbo-linguistique qui est l'aptitude à penser avec des mots et à employer le langage pour exprimer ou saisir des idées complexes. L'intelligence verbo-linguistique consiste à utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense.

Permettant l'utilisation de la langue maternelle, mais aussi d'autres langues, elle consiste également à l'intelligence des sons, car les graphèmes sont des ensembles phoniques, une fois qu'ils sont prononcés de la bouche d'un locuteur.

Les personnes auditives ont ainsi beaucoup plus de facilité à entendre les mots et celles qui sont visuelles retiennent mieux en voyant des images ou des objets. Tous les individus qui manipulent le langage à l'écrit ou à l'oral utilisent l'intelligence linguistique d'où le travail d'une marionnette fait appel à l'union des deux capacités. L'activité avec les marionnettes étant un travail de représentation plus ou moins scénique, l'intelligence intrapersonnelle sollicite la capacité à décrypter ses propres émotions, à rester ouvert à ses besoins et à ses désirs. C'est l'intelligence de l'introspection, de la psychologie analytique. Elle permet d'anticiper sur ses comportements en fonction de la bonne connaissance de soi mais en même temps elle permet de pouvoir s'exprimer tout comme faire s'exprimer ses auditeurs.

Comme nous l'avons déjà suggéré, la marionnette peut s'exprimer en chantant (en langue étrangère dans notre cas), ce qui fera développer l'intelligence musicale-rythmique des apprenants et aidera à prendre l'aptitude à produire et apprécier un rythme, à reconnaître et à comprendre des mélodies et des sons pleins de mots et énoncés verbaux.

La multiplication de ces intelligences créera un environnement pédagogique et des personnes plus enclines à apprendre. Dans les phases de transmission des messages et d'activation des marionnettes, cette intelligence multiple gagne de plus en plus d'importance.

e) Affectivité rassurée

La technique de marionnette permet deux principes assurant une sensibilité psychologique libérant l'expression. Vu que notre apprenant se juge la plupart du temps incapable de parler en français, il est important de retenir ces deux fondements psychologiques : *Distanciation* et *étrangification*.

La distanciation est un terme inventé par Bertold Brecht (In Olivier Masse, 2005) et désigne la division entre le personnage joué et le spectacle d'une part, entre le personnage joué et l'acteur d'autre part.

D'après Masse (2005), *l'un et l'autre acceptent de se livrer à la surprise et à l'émotion tout en gardant une distance critique et en développant une faculté d'analyse. La perception du cadre symbolique théâtral leur garantit une sécurité : Ce qui se joue ne les concerne pas personnellement.*

Le fait que la marionnette mette à distance la voix de son locuteur et le corps de son manipulateur, libère la parole, évite la peur de parler, échappe l'obsession de faire des fautes. L'étudiant qui fait parler une marionnette lui prête seulement sa voix.

Cela ne concerne pas son corps ce qui donne l'impression de ce que c'est la marionnette qui est responsable des paroles prononcées et non son manipulateur. Cet effet de distanciation donne envie de parler sans avoir peur de se ridiculiser.

L'étrangification est un fait qui incite les individus à parler en présence de la marionnette.

Le psychanalyste Pascal le Maléfan (in Masse, 2005) explique ce fait par *un effet de captation* : *Nous nous retrouvons en face d'un objet étrange et non vivant auquel nous pouvons donner vie. Nous pouvons lui faire raconter une histoire en lui prêtant notre voix qui donnera un effet de comme si ce n'était pas la nôtre.*

Ainsi, cet objet personnifié parlera avec sa voix qui est effectivement la nôtre et exprimera notre monde à nous comme si c'était le sien. En le faisant, il se peut qu'il soit habile ou maladroit sur le plan de spontanéité. Cependant, il est sûr qu'il s'agit d'un certain plaisir de parler comme un enfant franc et naïf qui ne se gêne pas en parlant.

Selon Denis Bordat (in Pascal Le Maléfan, 2004) *ce plaisir de parler viendrait d'une gymnastique du moi inspirée par la puissance fascinatrice de l'image que propose la marionnette.*

La marionnette procure ainsi pour l'apprenant un nouvel espace de communication restauré où elle fonctionne comme un dispositif social cathartique.

f) Aspect technique

Il faudra préciser que pour nous, l'activité de marionnette présente une forme de jeu amateur car nous ne sommes pas des marionnettistes. Toutefois, nous tenons à respecter certains aspects techniques pour mieux réussir notre jeu.

Anne Cara (2006, p.44) affirme que *le manipulateur* (pour nous l'apprenant qui gère sa marionnette) *porte une attention particulière à l'objet qu'il manipule et se doit d'être attentionné envers sa marionnette qui n'est en effet qu'un reflet de son manipulateur, un porte-parole de celui qui mène le jeu.*

La synchronisation de la voix, des mouvements de tête et des gestes est essentielle quand la marionnette est bougée et mise en état de locuteur. Sa façon de parler exige la clarté, une bonne diction, sans se hâter, en vocalisant, en articulant fortement et expressivement pour mieux articuler les mots.

Sur la scène, le positionnement de la marionnette requiert une attention spéciale car elle doit être entièrement vue par les spectateurs.

Faisant partie du personnage, le costume aide à donner du caractère à la marionnette ainsi que les perruques qui ne sont pas pourtant obligatoires.

Les jeux des yeux, mimiques de sourcils, de bouche, du nez et différentes formes de visages aideront à figurer en tant que des personnages intéressants dans un décor qui sert à mieux illustrer la scène à jouer. (On peut également utiliser des photos avec différentes expressions de visage, imprimées ou découpées et collées sur des tiges : personnages artistiques, politiques, scientifiques, connus ou/et inventés)

L'intelligence verbale et rythmique aussi bien que kinesthésique est normalement activée.

Par ailleurs, l'Union internationale de la marionnette¹⁵ (Unima) dont le siège se retrouve en France, en citant les supports aux champs d'enseignement et d'apprentissage, énonce l'activité théâtrale éducative se rapportant aux marionnettes.

Egalement en Turquie, le projet européen du développement du système de l'enseignement et apprentissage professionnels,¹⁶ reconnaît apparemment le soutien de la marionnette en tant qu'un appui auxiliaire de l'épanouissement linguistique pour tous les apprenants qui, exclusivement, peut en tirer profit éducatif.

Il s'agit donc d'un objet qui permet une pratique interactionnelle ayant pour fonction de structurer et d'étayer le langage comme un médiateur.

2.1.2 Techniques mimétiques

Il s'agit de deux techniques se rapportant au mimétisme : chanson et poésie.

2.1.2.1 Chanson au service du FLE (Voir 2.2.2.1 pour les applications)

Dans l'optique de la didactique du FLE par les chansons, sur un premier plan, cet apprentissage ludique enrichit la compétence de la compréhension orale de façon à habituer l'apprenant à entendre et à faire progressivement comprendre la langue directement de la voix d'un natif de la tradition orale.

L'insuffisance d'activités orales en salle de classe engendre le désintérêt, le découragement pour le développement de l'expression de soi-même et la peur de la verbalisation de la langue étrangère.

A ce sujet, Pierre-Yves Roux souligne que « *nombreux sont les apprenants qui ne parlent pas en classe. C'est que les conditions préalables à un travail d'expression*

¹⁵ Voir le lien www.karagozevi.com/UNIMA.pdf

¹⁶ Voir le site officiel du ministère national de l'enseignement : www.cygm.meb.gov.tr

orale ne sont pas toujours suffisamment cernées. » (Roux, 2003, p. 36 in Daver, Demirtaş et Saydı, 2007).

En outre, la chanson sert à fournir du mouvement ce qui est un entraînement qui prépare à parler. L'écoute et le chant d'une chanson mettent les apprenants dans un rythme physique. Ils accompagnent la chanson par des mouvements rythmiques de leur tête, leurs mains et leur corps. Ce rythme assure un apprentissage plus sûr car bouger corporellement aide à assimiler le contenu du cours. En raison de cet effet didactique, les professeurs de la Grèce antique communiquaient avec leurs étudiants en marchant : Arnold (1999, p.166) souligne que *ces professeurs « marchaient leur discours » tout au long de l'agora.*

Etre assis longtemps sans bouger et écouter de cette façon un cours freinent notre apprentissage. Dans nos cours, les apprenants doivent être mis en mouvement, en action par des activités correspondantes.

Dans les écoles aborigènes d'Australie, lorsque les apprenants le jugent nécessaire, ils se lèvent et quittent la classe pour une promenade pendant laquelle ils peuvent penser par eux-mêmes. (Idem)

La prise de parole étant un acte de courage et de bonne estime de soi, des apprenants volontaires sont de plus en plus rares. L'écoute musicale accompagnée de paroles, en vue d'apprendre le vocabulaire, l'interjection, l'interrogation, la conjugaison verbale et l'intonation de la langue, paraît une bonne méthode d'activité orale car non seulement elle crée une ambiance de détente en classe mais aussi de l'intérêt personnel de l'apprenant. En écoutant de différentes chansons bien choisies par l'enseignant, les apprenants se concentrent sur les mots-clés et répètent de leur propre voix les refrains, ce qui est déjà un bon exercice de prononciation et de mémorisation. Au fur et à mesure la compréhension orale progresse, l'apprenant est mieux concerné avec les détails linguistiques tels que différents registres comme emplois familiers, divers points grammaticaux comme structures inversées et spécificités sémantiques comme la polysémie de la langue ou fonctions prosodiques dans l'acte de communication.

Un autre effet de l'écoute et précisément de la transcription des chansons en français s'étale sous l'aspect culturel. Quand l'exercice s'effectue régulièrement, les

apprenants commencent à découvrir des traits socioculturels résidant dans les lyriques. Qu'est-ce qu'un français prend habituellement au petit déjeuner ? Café, thé, jus d'orange ? Comment s'interpellent les amoureux ? Quels sont les mots de caresse ? Que signifie ce nom propre, une ville, une région, un artiste ou un auteur français ? A-t-on raccourci tel ou tel terme, dans quel registre ? Quelle métaphore dans ce registre argot ? Quels noms de nourritures, quel genre d'habits populaires ? Quels proverbes, quelles locutions avec quels implicites et sous-entendus ? Quels débats politiques quotidiens ?

Etant ainsi en lien avec la culture de l'autre dans sa diversité, les chansons actuelles francophones servent à découvrir la réalité multiculturelle française et francophone.

a) Historique des chansons à utilisation pédagogique

Par l'article intitulé *Pour une pédagogie ludique du FLE par les chansons* (Daver, Demirtaş et Saydı, 2007, pp.267-276), nous apprenons la préutilisation pédagogique des chansons, premièrement à la fin des années 50, chez le *Mauger* bleu, notamment le niveau II du *Cours de langue et de civilisation française* (Hachette, 1955) qui contient huit chansons folkloriques accompagnées de leur partition : "Alouette", "Auprès de ma Blonde" et leurs consœurs du répertoire fournissant aux professeurs de bonne volonté de superbes activités de mémorisation et de diction, y compris quelques exercices de réemploi des formes grammaticales. « *La classe s'exerce au chant choral pour ne pas négliger les aspects musicaux. Ainsi, on reconnaît dans ces usages l'empreinte des méthodologies classiques ou structuro-globales. La chanson folklorique est en phase avec des méthodes qui voient dans son texte simple un réservoir d'exercices et la possibilité de quelques cours d'histoire de la civilisation.* » (Daver, Demirtaş, Saydı, Idem)

Les chercheurs (Op.cit) établissent la continuité de cet exercice en effet de par cœur, dans les années 60 : D'après Damoiseau (1961 in Daver, Demirtaş, Saydı, 2007), *les enseignants ont commencé à utiliser la chanson à texte au lieu de la chanson folklorique lorsque l'enseignement s'est intéressé à la chanson, s'est tourné surtout vers la chanson folklorique, sans ignorer la richesse de la matière qu'elle propose.*

Ainsi, il importe de ne pas laisser de côté tout l'apport de la chanson moderne. Cette dernière phrase introduit une intéressante étude d'une chanson de Jean Ferrat, *La*

Montagne. Certains chanteurs tels que Brel, Brassens, Béart, Ferré, Barbara sont considérés comme légitimes par les enseignants en didactique des langues étrangères.

Entre 1967 et 1970, des critères de sélection sont déterminés par *Le Français Fondamental* comme un nouvel usage innovant permettant de catégoriser les bonnes chansons. Dans les années 80, la position hégémonique de la bonne chanson est critiquée.

Grâce aux travaux de Louis-Jean Calvet, tous les types de musique, même les genres qui ont été considérés comme commerciaux, inaudibles, mal articulés ou argotiques, commencent peu à peu à avoir droit d'être cités pour la didactique des langues étrangères. Surtout, la nature de la chanson comme ensemble indissociable (musique-paroles-interprétation) n'est plus ignorée. À partir de ce moment là, les enseignants ne se contentent pas du texte imprimé à cause de ses signifiants qui ne permettent pas l'accès aux aspects sémantiques et linguistiques. C'est la raison pour laquelle il est reconnu que réduire la chanson à un texte écrit, si riche qu'il puisse être, ce serait la stériliser sur le plan pédagogique en l'amputant de ce qui attire d'abord l'étudiant, suscite de sa part une première appréhension globale et intuitive : « *la mélodie, le rythme, le choix des instruments, la couleur de la voix, la manière de chanter, porteurs de sens d'une autre façon que les mots, mais pourtant en rapport avec eux.* » (Chambard, 1980 in Daver, Demirtaş, Saydi, Idem).

La chanson s'est ainsi transformée en un support audio indispensable, voire inséparable du FLE. A cet égard, Elisabeth Guimbrétière trouve la chanson comme « *un bon moteur à la perception* » (Op.cit, 1994 : p.84 in Daver, Demirtaş, Saydi). D'après elle, des chanteurs *n'ont pas d'accent, et chacun croit que la chanson serait la recette miracle pour parler une langue sans accent.* (Idem)

La chanson sert donc à motiver l'apprenant en aidant à percevoir de nouveaux sons, ce qui lui permet une production plus aisée à l'oral en langue étrangère. Pour ce faire, l'enseignant peut créer des ateliers sur la chanson contemporaine et ses usages actuels du français pour connaître les différences aux niveaux phonétique, syntaxique et lexical, notamment avec l'usage de l'argot ou de procédés de transformation.

Jusqu'à l'an 2000, les enseignants rencontraient des obstacles économiques et juridiques pour des raisons du droit d'auteur. Or, heureusement aujourd'hui ce problème n'existe plus grâce à la prise de conscience des maisons d'édition introduisant les chansons dans les manuels de FLE avec tout leur droit d'utilisation. C'est ainsi qu'en France et aussi dans le monde francophone, des opérations pédagogiques innovantes et alternatives concernant l'exploitation d'une pédagogie ludique des chansons sont mises à la disposition de l'enseignement du FLE.

b) Chansons dans les manuels

Le manuel *Mosaïque 2* (1998, p. 140) utilise la formidable chanson de Bobby Lapointe, *Le tube de toilette*. Yves Loiseau (2008, pp. 123-132) nous apprend que Bobby Lapointe y fait un fantastique travail sur les liaisons, enchaînements et groupes rythmiques : « qui t'a servi », « ponds-je », « serviette éponge ».

Malheureusement, les auteurs de *Mosaïque* se limitent à un bref exercice de repérage de vocabulaire. L'activité ne figure certes pas sous la rubrique « *Écoutez les sons* » du manuel, mais les caractéristiques du matériau servant de base à l'activité auraient dû l'orienter d'emblée vers un traitement de l'oralité plutôt que vers un traitement du lexique.

Les manuels de FLE de niveau 1 et 2 proposent généralement une étude de certaines caractéristiques de l'oralité. Les manuels de niveau 3, quand ils existent, sont en revanche plutôt arides : La plupart ne comportent pas de rubrique consacrée à l'oralité et les activités sont rares.

Panorama 3 de Jacky Girardet et Jean-Louis Frérot (1996) figure parmi les exceptions à cette lacune et comporte une rubrique « *intonation expressive* » dans chacune de ses unités bien que les activités y sont courtes et peu explicites.

Reflète 3 (Catherine Dollez, Sylvie Pons, 2001), pour sa part, offre une rubrique « *rythme et intonation* » avec activités de compréhension des messages où les traits de l'oralité ne sont présentés que de manière réduite.

D'après Loiseau (2008), tous les manuels font aujourd'hui référence dans leur avant-propos au Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). C'est pourquoi, il faut d'abord chercher des repères dans cet ouvrage.

Loiseau (Idem) trouve que cet outil de référence est relativement peu disert quant aux caractéristiques orales de la langue. L'outil invite toutefois les utilisateurs à déterminer de quelles aptitudes de discrimination auditive et de capacités articulatoires l'apprenant aura besoin ou devra disposer.

Dans le but d'atteindre une compétence phonologique qui suppose une aptitude à percevoir et à produire, la prosodie ou phonétique de la phrase : « *accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation, élision.* » (Loiseau, 2008, p.86).

Sophie Aubin (Op.cit, 2005, p.66) explique que des approches globales (et structuro-globales) seraient souhaitables afin de s'adapter, en synchronie et en diachronie, à la complexité des multiples facteurs (perceptif, acoustique, rythmique, mélodique) qui interviennent dans la communication au moyen de sons émis sur le mode parlé, par le corps en général et l'appareil audio-phonatoire en particulier, structurés et orchestrés à travers les âges par les usagers d'une langue.

Nous orientons notre curiosité vers une autre méthode de FLE, *Connexions 1*, pour voir si elle se sert de la chanson : Quelques activités non verbales y sont constatées (Yves Loiseau, Régine Mérieux, 2004-b, p.12) mais les conseils d'application s'y rapportant ont une portée limitée ; dès lors, même si le manuel en propose, il sera difficile pour un enseignant de faire des exercices phonatoires.

Quant aux livres de méthodes pour les enfants, dans *Caramel* (Döring et Vermeersh, 2002) qui est destiné à un public d'âge de 7 et plus, un cd audio est proposé avec les 7 chansons proposées dans la méthode. Chaque unité comporte des dialogues et une chanson en rapport avec le thème qui fait travailler la phonétique, la rubrique *je découvre la langue*.

Farandole (Le Hellaye, Barzotti, 1999) en est un autre à deux niveaux : 1 et 2. Dans le manuel, les chansons et les comptines constituent une part importante des supports : 16 unités comprenant chacun un dialogue, une activité manuelle, une chanson et des petits jeux. Le cahier d'activité propose de nombreux exercices à partir de la cassette dans lequel on va de la compréhension orale à la production (et compréhension) écrite.

Enfin, s'adressant à un public de 8-13 ans et visant à apprendre à s'exprimer et communiquer en français, *Le français en chantant* (Heuz et Delbende, 2003) constitue une méthode spéciale qui essaie d'enseigner le français oral à travers les chansons.

En conclusion, au niveau précoce, les auteurs des méthodes de FLE introduisent les chansons dans leur manuel comme supports sonores. Par contre, il est rare de constater le même pilier au niveau adolescent et adulte. Ce sont les enseignants, soucieux de la diversité de leur modèle pédagogique, qui feront pénétrer les chansons dans leurs cours d'expression orale. En effet, le karaoké étant un divertissement très populaire, peut s'intégrer facilement dans la didactique de la verbalisation du FLE.

Sur le réseau Internet, il existe des tas de karaoké, chansons actuelles et/ou classiques à chanter par les apprenants avec sous-titrages des lyrics. Cela exige sans doute, un important travail de la part de l'enseignant : Sélection des chansons adéquates au niveau et à la pédagogie de la matière ; travail informatique tel que la transcription à part des paroles, enregistrement et préparation des documents écrits avec toute une disponibilité technologique en classe.

c) Apports des chansons

Le développement de la mémoire à court terme peut s'inciter considérablement par l'écoute et la répétition du support mélodique. A ce propos, une expérience menée auprès de 41 étudiants de niveaux intermédiaire et avancé en langue étrangère, met en évidence la mission de l'exploitation des chansons en classe de FLE: «*La mémoire à court terme est une composante importante pour l'intrant sensoriel qui est acheminé vers elle durant l'activité de compréhension ; et que la capacité de la mémoire à court terme est plus limitée en langue étrangère qu'en langue maternelle, l'empan mnémotique augmentant en fonction de la compétence linguistique* » (Call, 1985 in Daver, Demirtaş, Saydı)

Le rappel de mémoire des énoncés comme celui des phrases en contexte mais aussi isolées et la reconnaissance de variations intonatives sont indicateurs majeurs de la compétence en compréhension orale.

En ce qui concerne la gestion de l'attention générale et sélective des apprenants, la chanson est un bon outil de les attirer au cours. Car, selon O'Malley (O, Malley et alii, 1989), l'attention ou plutôt le manque d'attention, pose des problèmes particuliers en compréhension orale. Certains chercheurs tels que Cohen (1990), Oxford (1990), Scarcella et Oxford (1992) ont remarqué que lorsque les apprenants ont une intention ou des objectifs d'écoute, leur degré d'attention augmente et ils s'appliquent alors à atteindre leur but . (Op.cit in Cornaire, 1998, p. 83)

Or, *l'affectivité qui est le terme qui renvoie aux attitudes, aux croyances, aux émotions, à la confiance en soi* (Krashen, 1982 et Bacon, 1989, pp. 543-552) constitue un facteur capital dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ludique, thérapeutique et cathartique, les effets de l'écoute mélodique, entraînent l'affectivité chez l'apprenant et le détient en état, cognitivement et physiquement, actif.

d) Approche éclectique

Il est conseillé que l'enseignant soit près de l'actualité en vue de sélectionner les chansons ayant la qualité sonore avec les paroles parfaitement audibles. Cette propriété représente pour nous, deux importantes qualifications: La qualité linguistique (les paroles doivent être représentatives d'usages avérés et répandus) et la qualité thématique (la chanson doit être émouvante, drôle ou culturellement riche).

En ce qui concerne les critères de sélection des chansons, Agnès Montagne (2001, p.275) souligne *qu'il faut choisir des chansons courtes, lentes et faciles (débit accessible), avec du vocabulaire simple, une syntaxe trop élaborée, un interprète qui articule bien, des chansons que tout le monde puisse chanter (hommes et femmes) sur le plan de la hauteur.*

L'objectif c'est de s'appuyer sur des ressources qui font partie de l'univers des apprenants pour les motiver et inciter à apprendre à s'exprimer en français.

Le choix de l'enseignant doit se conduire d'ailleurs vers des chansons relevant de styles musicaux variés pour diversifier et dynamiser les cours. Il peut développer des groupements de chansons en fonction de leurs thèmes ou de leurs caractéristiques

linguistiques pour améliorer la compétence de la compréhension d'expression. À partir des chansons sélectionnées, il est important de relever des points à travailler tels que phonétique, grammaire, lexique et culture et de créer ainsi des activités pédagogiques adaptables à plusieurs niveaux. N'oublions pas qu'une même chanson peut être employée avec des débutants ou des avancés sans problème grâce à sa qualité didactique.

Signalons qu'il n'existe pas, d'après Tagliante (2003, p.85), *une méthode unique d'approche d'une chanson*.

Pour les niveaux intermédiaires et avancés, les chansons permettent de redéfinir les normes au regard des écarts constatés à la chaîne parlée du français (ex : *il y a* → *ya*), les champs lexicaux mêlant des termes standards, familiers et des déformations grammaticales propres à la langue parlée. Ce travail permet aux apprenants de distinguer les variétés du français et d'adapter leur discours au contexte rencontré. (Daver, Demirtaş, Saydı, 2007)

Assurant le divertissement ainsi que soulagement psychologique, la musique au service de la pédagogie offre ainsi les chansons et leurs rythmes aidant à mieux mémoriser ce qui n'est pas préalablement connu. Il est donc clair qu'avec divers publics, aussi bien enfants qu'adultes, nous pouvons délibérément exploiter ces ressources formatrices.

De ce fait, Bigot-Testal (2000, p.282) explique que *les chansons constituent un potentiel d'enrichissement linguistique et culturel structurant, adapté à toutes sortes de publics, y compris les grands groupes*.

A condition qu'il soit choisi et parfaitement maîtrisé, d'abord par l'enseignant puis par l'apprenant, un répertoire de chansons à des fins pédagogiques et didactiques peut se qualifier de procédé d'apprentissage d'expression orale aussi bien en classe qu'en domicile ce qui développera l'autonomie de l'apprenant.

Ainsi, nous avons étudié l'utilité de la réintroduction de la chanson dans la didactique du FLE. Car, nous sommes d'avis que le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices mais aussi pour parler, prononcer, rire, danser, s'amuser et se divertir. Apprendre le français avec des chansons, c'est aussi découvrir le plaisir d'apprendre et de découvrir une autre dimension de la langue

cible. A cet égard, il faut retenir dans la chanson la puissance de suggestions liées à la musique.

D'après Guimbretière (1994, p.84), c'est d'ailleurs *un élément important sur lequel s'appuie les principes méthodologiques de la suggestopédie*¹⁷.

Les chercheurs en didactique des langues étrangères ont souligné plusieurs fois l'efficacité de la musique pour lever les blocages et les inhibitions, et de ce fait, elle multiplie et facilite la capacité de mémorisation chez l'apprenant. Comme il s'agit de cours de langue et non de musique, l'intervention des critères et des restrictions concernant la nature du cours serait naturellement inévitable. Alors, nous nous retrouvons toujours en face de la fameuse question de ce que quelles chansons faut-il choisir.

Il est notable de préciser que la chanson semble offrir le moyen de pratiquer les exercices de la compréhension orale dans de meilleures conditions.

Pour cette raison, Rachdan (2003, p.37) affirme *qu'il suffit d'être sélectif en fonction des besoins requis et de prendre en considération certains critères*.

Il est conseillé de choisir une chanson courte pour être écoutée et lue plusieurs fois et exploitée en une seule séquence. Simple et intéressante, capable de servir de sujet de débat, la chanson doit attirer l'attention des apprenants et être suffisamment drôle, distrayante, amusante afin de les ramener à une interaction automatique.

(Pour notre pratique voir 2.2.2.1)

2.1.2.2 Enseignement de l'oral par la poésie (Voir 2.2.2.2 pour les applications)

Art du langage visant à exprimer ou à suggérer une idée, un sentiment par le rythme, l'harmonie et l'image, auquel nous recourons comme support pédagogique, la poésie est actuellement reconnue dans les programmes du soutien à l'apprentissage de l'oral. Les raisons principales de cette ouverture didactique s'inclinent sur

¹⁷ D'après notre recherche, la suggestopédie est une méthode performante et non traditionnelle qui accélère l'apprentissage d'une langue. Stimulante et ludique, elle fait appel à la créativité (cerveau droit), autant qu'à la mémoire (cerveau gauche) et permet de progresser rapidement. Elle utilise une palette d'activités très variées, des jeux, du matériel pédagogique très divers (comme des posters muraux) et de la musique. L'attention et l'intérêt des participants sont gardés en éveil tout au long des cours. Les aspects théoriques (grammaire) sont allégés et rendus plaisants et l'accent est mis sur la communication.

plusieurs aspects notamment phonétique, communicationnel, lexical, structural, esthétique, sémantique et interculturel.

La poésie française, en accroissant la capacité communicative, développe les compétences linguistiques tout en sensibilisant l'apprenant envers la culture française. Les différentes formes du langage sur le plan syntaxique, précisément les phrases inversées, elliptiques, incisives, interjectives, les figures de style comme les anaphores, métaphores, synecdoques et comparaisons, les procédés lexicaux tels que synonymes, antonymes, paronymes, homonymes et les différents jeux de langage mis en œuvre par le poète ainsi que les travaux aux niveaux d'écoute et de pratique sur la prononciation, l'intonation, le rythme poétique, les assonances prosodiques conduisent vers un acquis linguistique et pragmatique de l'expression orale.

D'ailleurs, en citant les procédés de l'expression poétique pour motiver le langage, Gérard Genette (1969, p.123-153) mentionne précisément *onomatopée, mimologismes, harmonie imitative, effets d'expressivité phonique, évocations par synesthésie*¹⁸ et *associations lexicales*.

Partant de cette réflexion, nous avons expérimenté nous-même un travail de poésie-chanson avec nos étudiants et constaté comment l'activité de poésie-chanson développait la compétence mimétique et synesthésique de nos étudiants en faveur de leur spontanéité phonétique. (Voir 2.2.2.2)

Les qualités auditives et expressives que nous privilégions constamment par souci d'oralité et de parole communicative étant apparemment envisageables à l'intérieur de la poésie, il est bien notable que cet outil convient parfaitement à soutenir l'apprentissage de l'oral à condition que les activités soient suffisamment attractives et non d'une ambiguïté ennuyeuse dépassant le niveau des apprenants. Dès lors, aux activités poétiques, il est d'ailleurs accordé une importance dans les programmes d'enseignement national et une place éducative dans les manuels.

¹⁸ Nous retrouvons que la synesthésie (du grec *syn*, union, et *aesthesis*, sensation) est un phénomène neurologique par lequel deux ou plusieurs sens sont associés. Par exemple, dans son poème *Voyelles*, Rimbaud attribue une couleur aux voyelles, avec le vers célèbre « A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu : voyelles, ». Un autre exemple : Le fameux crocodile vert (de Lacoste) rappelle tout de suite la marque vestimentaire « Lacoste ».

f) Historique de la poésie littéraire

Le mot poésie vient du grec « *poiein* » qui signifie « faire, créer » : Le poète est donc un créateur, un inventeur de formes expressives juste comme les troubadours du Moyen âge. Héritiers d'une longue tradition orale, les troubadours privilégient la créativité des formes expressives, l'oralité et la musicalité dans leurs textes poétiques qu'ils chantent.

Ainsi, avant même le début du vingtième siècle, la poésie était d'abord faite pour être entendue : La poésie lyrique était chantée et l'épopée était récitée. Néanmoins, à cette époque, la lecture de la poésie était une pratique qui ne dépassait pas son importance de perception visuelle. De même, sa forme écrite dominait au niveau graphique son existence vocale. Dès lors, au commencement de la modernisation de la poésie comme un art littéraire, tout d'abord, c'était la versification classique qui avait disparu. Or, deux poètes français, Mallarmé et Apollinaire ont exploré la poésie de ce point de vue formel.

Le 19^{ème} siècle a été l'âge d'or de la poésie. Le romantisme qui commence avec Rousseau s'occupe de l'irrationnel et de l'affectif : Insatisfaction devant un monde décevant dominé par des considérations matérielles et refus des règles classiques étaient les approches principales. Les thèmes du culte du moi, de l'expression des sentiments et d'états d'âmes personnels apparaissent dans les poèmes des poètes comme Lamartine (Méditations poétiques), Alfred de Vigny (Eloa-épopée), Théophile Gautier, Alfred de Musset, Victor Hugo. Cependant, chaque auteur adopte des esthétiques différentes.

Le 20^{ème} siècle a autant été le temps des poètes qui ont plutôt recherché la présence de la modernité et du quotidien tel que la rue, le voyage, la technique. La rime, la ponctuation ont disparu. Les originalités stylistiques ont exploré l'expressivité, le rythme et les sonorités. Le dadaïsme de par exemple Triztan Tzara, le surréalisme, l'écriture automatique sont apparus dans l'objectif de l'exploration de l'inconscient. Les surréalistes comme André Breton, Paul Eluard, Louis Aragon, Robert Desnos, Philippe Soupault ont été largement influents.

Les individualistes ont produit des œuvres originales comme celles de Jean Cocteau, Henri Michaux, le jeu verbal de Jacques Prévert, Francis Ponge qui ont également écrit en prose et ont tous traduit les émotions et les sensations.

Les auteurs-compositeurs tels que Boris Vian, Charles Trenet, Léo Ferré, Serge Gainsbourg, Jacques Brel ont été succédés par les genres de folk song, rap, slam et punk dans les années 80 et 90. La chanson-poésie a donc les mêmes intérêts que les chansons populaires que nous proposons comme technique d'enseignement dans notre thèse.

f) Apport de la poésie à la pédagogie du français oral

Puisque la poésie est un art du langage qui fait une utilisation maximale des ressources de la langue, nous pensons qu'il faudra en tirer les côtés pédagogiquement élaborables pour l'apprentissage de l'oral. De ce point de vue, le maniement pédagogique de la poésie peut constituer un divertissement pour l'apprenant.

L'essentiel de cette distraction c'est que la poésie fait vivre le sens qu'elle contient. A travers l'expérience poétique, une autre compréhension du monde se développe chez l'apprenant. A l'instar du travail de vocabulaire, de syntaxe et de prononciation émis par la pratique poétique, tout l'état cognitif de l'apprenant s'active pour donner un sens et pour interpréter les énonciations véhiculées par les vers.

A cet égard, *si le texte littéraire (et donc la poésie) est un dispositif ritualisé où sont distribués des rôles* (Maingeuneau, 2000, p.10), alors, dans la poésie, nous pouvons bien retrouver les énonciations d'un énonciateur- locuteur, l'expression de ses idées et sentiments.

Comme le suggère bien Siméon (2002) dans sa conférence, *en lisant un poème les choses se complètent, se comprennent : Celui qui apprend les maths est un inventeur de sens juste comme un apprenant qui apprend à interpréter un poème.*

Dans ce contexte, il est possible de faire des travaux dans la forme comme les haïku ; dans le ton ; dans le registre ; dans l'humour comme dans les poèmes de Desnos et Queneau.

A ce point, lors de nos expérimentations (Voir 2.2.2.2), nous constatons un certain intérêt volontaire de nos apprenants. Cela provient, nous le constatons, de la simultanéité entre pensée et action, comme l'approuve Cormanski (1999, p.170) dans *une perspective de la langue en action dans laquelle le geste a aussi une autonomie de sens par rapport à la parole*.

De surcroît, le succès de notre activité réside dans ce que le travail de rythme a plus d'impact s'il est réalisé collectivement. On connaît bien ce fonctionnement dans les prières et dans celles des comptines ou dans les slogans de manifestations.

Dans une telle pratique théâtrale, la parole est un matériau musical. Elle met en valeur les qualités sonores et visuelles comme dans la parole naturelle. « *La mise en valeur du renforcement du rythme parlé apparaît grâce à la coordination entre le son et le mouvement.* » (Lorca, 1995)

g) Divers exercices (Voir 2.2.2.2)

Les formes d'exercices poétiques sont multiples. Elles consistent soit à un travail d'imitation formelle et de sens (recherche des synonymes, antonymes, paronymes, homonymes, paraphrases) soit à la création personnelle comme les textes lacunaires et les chantiers de poèmes.

Dans les textes lacunaires, le jeu consiste à compléter les vides au début, à la fin ou quelque part entre les diverses étapes d'un texte poétique en respectant la forme et le contenu du modèle. A la fin de l'exercice l'apprenant récite (lit) sa production en faisant attention à la bonne prononciation.

Le concept de chantiers de poèmes vise à permettre à chacun des étudiants d'apprendre à produire un poème à partir d'un texte de référence ; c'est-à-dire de trouver les clés linguistiques d'entrée dans un poème de référence pour produire un texte à la manière d'un poète dont on s'inspire. Notre pratique montre déjà que les étudiants interprètent volontiers un poème qu'ils reproduisent eux-mêmes au lieu d'en apprendre un par cœur. Dans ce contexte, la création poétique permet d'aborder la langue avec plus de liberté, plus de créativité.

En ce qui concerne la motivation des apprenants, la création poétique est un excellent support pour travailler la langue française, pour introduire de l'imaginaire dans notre classe ou encore pour mettre de la fantaisie dans les cours les plus

techniques (comme la grammaire) en faisant pratiquer aux étudiants les connaissances.

Les apprenants aiment mieux parler de leur propre production, les lire à voix haute, les réciter que d'être obligé de parler sur un sujet imposé. Ainsi, sans détourner les cours (vocabulaire, grammaire, analyse du discours, traduction) de leurs objectifs pédagogiques, nous pouvons nous servir de l'aspect pédagogique de la poésie qui véhicule les dispositifs bénéfiques à l'apprentissage de l'oral.

Technique d'acrostiche

En donnant un thème aux apprenants, il est possible de faire construire des petits vers courts contenant les qualités du thème donné. La technique d'acrostiche consiste à faire apparaître ce thème (le mot) dans les initiales des vers du poème. Voilà un exemple simple d'acrostiche fait avec le mot « amitié ». De cette façon, les apprenants s'inscrivent dans une recherche d'acquis antérieurs, réfléchissent et se rappellent. Enfin, ils finissent par prononcer leur découverte. Ils expliquent comment ils ont fait la découverte et quels rapports sont menés entre les vers.

Agréable

Merveilleuse

Inoubliable

Tendre

Irrésistible

Eternelle

Atelier de haïku

De la tradition japonaise, le haïku est un poème court de 17 pieds répartis en trois vers (phrases) composés respectivement de 5, 7, 5 pieds. Un haïku doit obligatoirement comprendre un mot relatif aux saisons et à la nature. Autrement dit, un mot qui fait référence à une saison ou à la nature comme glace, neige, ciel, arbres. Cette forme de poésie permet de noter les émotions, le temps vécu, les souvenirs, le futur et les projets, ce qui donne habituellement envie de parler.

Un haïku s'écrit généralement en un instant, sans travail de construction conscient et laborieux pour sa première production précédée de sa lecture car la spontanéité est

importante surtout dans la création de l'expression. Examinons quelques haïkus (Morlat, 2006) (Quatre exemples donnés par Morlat) :

1^{er} exemple :

Deux heures du matin
Pour vous donc j'accueille la lune
Mes devoirs m'attendent

2^{ème} exemple :

Petite tulipe rose,
Abeille jaune belle et jolie,
Montre ton visage

3^{ème} exemple

Une belle qui dormait
Un rêve à ses lèvres rouges
Murmures à l'amant

4^{ème} exemple :

Durant la sieste
nous étions ennemis farouches
la mouche et moi

Les haïkus ainsi produits s'approchent de la créativité et spontanéité de la langue orale. Ce sont des formes d'expressions très courtes mais pleines d'expressivités. (Voir 2.2.2.2 pour notre pratique de haïku)

Cependant, il est vrai qu'en préparant des haïkus, les apprenants utilisent leur compétence écrite mais c'est justement cette compétence qui prépare une atmosphère de mise en confiance de passage à l'oral. L'écrit nourrit l'oral et certes, vice-versa.

h) Pédagogie différenciée de la poésie pédagogique

Il est généralement reconnu que le milieu scolaire et académique doit se préoccuper des développements à la fois du domaine cognitif de l'apprentissage et du domaine affectif. Pour nous, les activités d'apprentissage doivent généralement avoir des objectifs cognitifs faisant accès à l'intuition et à l'imagination donc au domaine affectif aussi.

En langue étrangère, la poésie fournit des moyens de manipulation, d'exploration et d'expérimentation de la langue, sous forme de courts textes qui peuvent s'écrire, se corriger rapidement et être interprétés oralement. Elle peut être perçue comme un jeu par les jeunes si cet aspect ludique est souligné au cours des activités.

La poésie peut donc jouer le rôle d'un instrument accessible et efficace de l'apprentissage de la langue. De ce fait, c'est une technique faisant appel aux différents types d'intelligence. Cela construit une voie vers différents types de capacités cognitives des apprenants à travers laquelle nous désirons regagner un support pédagogique. Nous avons souligné ce même sujet en élaborant la technique d'apprentissage de l'oral par les contes et les comptines.

Le Cadre européen commun de références pour les langues (2001, p.112) parle également de la *récitation de textes appris par cœur comme pièces de théâtre, et poèmes* pour l'utilisation des textes oraux dans l'enseignement de l'oral.

En outre, *pour la production, réception et représentation esthétique de la langue orale*, il (Le Cadre, p.47) recommande *les poèmes à côté l'exploitation des nouvelles et des romans littéraires*.

i) Différents types d'intelligence

Les textes et activités poétiques didactiques font surtout appel à la mémorisation et à la logique.

Ces pratiques favorisent une stimulation dans les domaines intellectuels que Howard Gardner (1997) appelle *intelligence verbale et l'intelligence logique-mathématique*.

Enseigner les techniques du genre poétique permet de révéler ce type de talent et la variation des stratégies de lecture. De ce fait, les apprenants qui possèdent une intelligence verbale, prendront plaisir à lire, à dire et même à apprendre par cœur des textes poétiques.

Ils seront sensibles aux nuances, à l'ordre et au rythme des mots et contribueront beaucoup aux activités d'appréciation et de création de textes poétiques. Néanmoins, les techniques orales contribuant au développement de toutes les capacités et de toutes les formes d'intelligence chez tous les apprenants sont multiples. C'est

pourquoi nous proposons au long de notre thèse, des techniques d'une vaste variété pouvant interpeller une hétérogénéité d'intelligences parmi nos étudiants.

Pour Gardner (2009), *l'esprit de synthèse peut revêtir plusieurs formes comme les récits qui sont des genres textuels car, pour lui, un récit cohérent est une synthèse ; une métaphore verbale est une synthèse qui donne forme à l'esprit.*

Dans cette optique, la poésie permet bien d'analyser et de synthétiser la langue, de la découvrir et l'intérioriser pour pouvoir ensuite l'utiliser proprement en parlant.

Intelligence spatiale

La poésie demande de montrer plutôt que de raconter et fait largement appel aux images. Les apprenants qui se servent beaucoup du mode visuel pour apprendre, ceux qui savent observer, reproduire et représenter ce qu'ils voient peuvent à travers le genre poétique transférer ces habiletés au langage. Ils relèveront les mots les plus descriptifs et produiront des images intéressantes à travers leur propre capacité verbale.

Intelligence musicale

Les activités d'appréciation et de création de textes poétiques feront appel aux talents des apprenants qui sont sensibles à la tonalité, au timbre et au rythme des sons et ressentent les émotions communiquées par ces éléments qui s'assemblent dans les poésies.

Intelligence intrapersonnelle

La poésie valorise les apprenants qui sont capables de reconnaître et d'analyser leurs émotions. Par le biais de la finalité poétique, ils se motivent à la production d'expression orale.

Intelligence kinesthésique

Les apprenants physiquement actifs qui savent se servir de leur corps pour transmettre des idées et des émotions seront très favorisés quand arrivera le temps de réciter les productions poétiques surtout le temps de les dramatiser et partager cette expérience avec le public. Ainsi, l'occasion se déclenche pour une mimogestuelle et

prosodie linguistique adéquate au poème, ce qui motive les apprenants kinesthésiques.

Intelligence logique-mathématique

Ce type d'apprenants, moins ouverts au départ aux textes poétiques, peuvent s'impatienter de ne pas vraiment trouver un sens dans certains textes et avoir de la difficulté à produire des textes n'ayant pas toutes les caractéristiques de la prose. Mais la logique, l'habileté à résoudre des problèmes, le sens des séquences mathématiques dans lesquels ils procèdent sont en fait des qualités indispensables aux poètes.

De même, un scientifique aura à faire preuve d'imagination et de créativité pour arriver à une idée originale. Il devra aussi être capable d'observation et d'attention aux détails qui supporteront ou contrediront cette idée. Il sera enfin appelé à exprimer cette idée dans un langage précis et descriptif et à faire appel à l'analogie et aux images pour communiquer cette idée aux personnes qui n'ont pas été initiées à cette discipline.

Ces apprenants, à condition d'être habilement guidés, gagneront donc beaucoup à participer à des activités qui feront appel aux deux hémisphères de leur cerveau et en équilibrant ainsi leurs habiletés naturelles, soit en produisant un haïku soit en interprétant un slam.

Intelligence interpersonnelle

Utiliser fréquemment l'apprentissage coopératif permettra aux apprenants qui font preuve d'intelligence interpersonnelle de développer leur talent et de les modéliser. Ces apprenants sauront reconnaître leurs points forts ainsi que ceux des autres. Ils pourront organiser un groupe, argumenter sur les raisons, aider les autres à communiquer et arbitrer tout conflit qui pourrait se présenter car la poésie est un outil d'expression ouverte à l'interprétation et au débat.

Dans cette optique pédagogique, les apprenants utiliseront la poésie comme accès à l'expression orale. Ils se considéreront comme poètes oraux contemporains, producteurs et commentateurs des vers poétiques comme des énoncés dialogiques qui accentuent les mots pour convaincre leur auditoire.

Baraona (2006), dans un article intitulé *Poésie contemporaine, slam et expression orale*, propose en effet de slamer en classe de langue, avec des apprenants de français. Elle rappelle que *la chanson* (et aussi la chanson-poésie) *a souvent servi de support à l'apprentissage de la langue, par son côté ludique mais aussi socio-culturel*.

La poésie sert donc notamment à aborder la prononciation des sons du français. Une poésie bien récitée implique un effet musical, harmonique et réconcilie la prosodie de la langue étrangère avec son apprenant.

Notre expérimentation (Voir 2.2.2.2) explique les résultats positifs de l'utilisation de la compétence mimétique à travers la poésie au profit de l'expression verbale : Elle permet d'acquérir les structures linguistiques inconsciemment en pratiquant l'exercice du rythme.

Par ailleurs, pour une réflexion pragmatique, comme l'explique Roland Barthes (1957, p.23), *la poésie signifie au-delà de la littéralité : L'idéal de la poésie, serait d'atteindre non pas la signification des mots, mais la signification des choses elles-mêmes*. (Donc, des implicites et des sens figurés).

Il est bien nécessaire de rappeler que nous avons également observé la compétence mimétique par des pratiques de poésie et chanson et nous exposons notre expérience dans la deuxième partie de ce travail (Voir 2.2.2.2).

2.1.3 Techniques mnemoniques

Nous avons expérimenté deux techniques mnémoniques : Photos-expression (2.1.3.1) et dialogue socratique (2.1.3.2).

2.1.3.1 Photo-expression (Voir 2.2.3.1 pour l'application)

L'utilisation des images fixes en tant que ressource pédagogique, vise à motiver l'expression et la réflexion, faire échanger des points de vue, impliquer les apprenants pour devenir progressivement autonomes grâce à des activités stimulantes, ludiques et créatives qui amènent petit à petit vers la libération expressive orale.

La méthode fonctionne surtout pour faire parler les apprenants de langue étrangère qui se retiennent de s'exprimer oralement de peur de reproduire des énoncés erronés et par manque de mémorisation lexicale.

Comme le suggère Gümüş (1998, p.IV), *une langue étrangère fait incontestablement, naître en chacun la crainte de faire des fautes. Apprendre une seconde langue c'est pénétrer en un autre système de pensées et de concepts. En apprenant une langue étrangère, nous apportons une nouvelle discipline à notre conscience.*

Dans cette optique, il sera convenable de permettre d'attribuer à la photo, le rôle de réanimateur de la mémoire et stimulateur du besoin de faire des commentaires ou incitateur pour raconter un souvenir.

A cet égard, d'après Yaiche (2002, le dos du livre) *la photo est un instrument favorable qui fait réagir, ravive des souvenirs, invite au débat, sollicite des impressions.*

La photo fait parler et donne envie d'écrire. Cela approuve l'hypothèse majeure de Culioli (1999) *qu'énoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref un système de repérage.*

a) Photos comme support didactique

Parue en 1978 aux éditions du Chalet, la publication de Baptiste et Belisle, *Photo-méthodes*, explique comment utiliser la photo-langage dans un travail de groupe. Cette ressource, suivie des autres, était l'une des multiples ayant pour objectif d'apporter assistance à l'apprentissage du FLE.

Selon Yaiche, les photos de la dite méthode (livre) n'étaient pas du tout destinées au but concerné et ne faisaient qu'accroître le désarroi personnel des apprenants au lieu de leur donner envie de parler. (Op.cit, p.9) C'était plutôt des *photos psychologisantes* (terme de Yaiche) : *Par exemple un arbre desséché au milieu d'une plaine hivernale et grise ou une vague puissante et déferlante.* (Idem)

Néanmoins, les photos moins psychologisantes étaient beaucoup mieux accueillies par les apprenants et avaient une plus grande force de déclencher la production de belles et profondes expressions.

Yaiche (Op.cit) insiste sur le fait de ce que la méthode photos-expression ne doit toutefois pas donner lieu aux querelles idéologiques, aux dérapages psychodramatiques et aux épanchements sentimentaux mais doit favoriser une catharsis en douceur en passant d'une identité fictive, puisque pour les apprenants d'une langue comme pour tous les individus, parler de soi-même n'est pas psychologiquement facile comme demander de parler de soi-même est pédagogiquement non préférable par les enseignants.

En revanche, parler *sous le couvert d'un personnage* (expression empruntée à Yaiche, Idem, p. 9) présente une voie d'expression qui ne pointe pas l'apprenant personnellement mais le personnage qu'il fait parler.

Les paroles de Yaiche (Idem, p.11) telles que « *ne pas pouvoir parler de soi à l'école est parfois ne pas pouvoir parler du tout et cela constitue alors un obstacle à l'envie d'apprendre* » expliquent pourquoi les apprenants de langue étrangère ont besoin d'être encouragés à parler à l'aide des méthodes innovantes pédagogiques.

Dans cette perspective, nous retrouvons parmi les diverses ressources de cette technique, une formule, qui, d'après Yaiche (Idem, p.9), constitue le déclic. En 1983, présenté par le centre national de la photographie en France, le concept de « une minute pour une image » consistait au principe de présenter à l'écran une photo pendant une minute et à solliciter un commentaire aux commentateurs célèbres. Des productions orales très intéressantes au point de vue imaginaire furent donc effectuées par cette expérience, preuve de l'originalité de l'influence commise par la technique sur les locuteurs.

b) Photos : Un support riche de l'oral

Dès lors, il devient compréhensible sur le plan psychologique et cognitif que la photo est un support très riche en ce qui concerne le travail d'expression orale. Nous avons utilisé le livre de méthode cité et fait parler nos apprenants. Nous avons constaté que par leur pouvoir d'activation mnémorique, les photos incitent l'apprenant qui les regarde, à éprouver le désir de décrire, retrouver des ressemblances, en allant rechercher les traits du langage dans ses savoirs antérieurs.

Comme l'approuve l'auteur de la méthode (Yaiche, Idem, p.11), ces images elles-mêmes, elles parlent, interpellent et tout naturellement, on se met à leur répondre. En

outre, les vécus et l'imagination de l'apprenant s'éveillent et déclenchent l'envie de parler. En classe, une seule photo intéressante peut suffire à faire parler les apprenants car nos pratiques montrent que chacun a un mot à dire dans une certaine mesure. Le but est de favoriser une expression créative qui permette en même temps un apprentissage de formes ou de lexiques.

C'est pourquoi la méthode *Photos-Expressions* (Op.cit) réunissant 50 activités de communication et 70 photographies (personnages, paysages, objets, scènes de vie) abordable séparément, a d'ailleurs reconnue un succès considérable auprès des enseignants de FLE. Nous avons utilisé ce même livre de méthode en classe et d'autres photos que nos apprenants ont apportées.

Les caractéristiques des photos jouent amplement sur leur succès en classe. Nous distinguons celles qui sont ambiguës et d'autres qui sont floues. Des photographies célèbres comme celles de Doisneau ou Brassai (photographes célèbres français), sont plutôt ambiguës, énigmatiques, lacunaires et laissent une place à l'imaginaire de celui qui les regarde. L'apprenant va pouvoir lever les voiles de l'ambiguïté ou combler les lacunes en reconstruisant l'histoire et se l'appropriant. Plus les photos sont difficiles à comprendre plus elles sont ambiguës ; plus elles sont susceptibles de lectures plurielles, de commentaires ou de récits diversifiés.

Quant à la tendance de la photo contemporaine, elle est de préférence floue et incertaine. Par ce caractère, elle ouvre une plus grande porte à l'imagination. En commentant ou décrivant une photo, l'apprenant peut suivre une démarche de récit à base fictive ou réaliste. Essayer d'interpréter une photo le rend de toute façon mentalement actif et créatif, prêt à s'exprimer.

Les divers objectifs concernant l'expression orale sont la présentation de l'autre, la présentation de soi-même, la description globale ou détaillée, expression de son imagination, le discours spontané et l'argumentation. Les photos peuvent s'employer dans ce but, à tous niveaux.

c) Objectif des exercices

En adoptant le but de faire décrire à l'apprenant, une personne, un état, un paysage ou un objet, dans un premier exercice, la démarche consiste à faire choisir une photo parmi celles que l'enseignant propose. A la suite, l'apprenant consultera le

dictionnaire et préparera à son goût, une liste de quatre mots. Sa tâche finale sera de parler de la photo, de la décrire en introduisant dans son discours descriptif ces quatre termes désignés par lui-même. (Mots-clés trouvés par l'apprenant lui-même ; ces mots l'aident à retrouver ce qu'il va dire).

Dans un deuxième exercice, s'appropriant l'objectif de l'emploi du code couleur et les registres de comparaison, l'apprenant sera en charge de nommer les couleurs qu'il utiliserait s'il était peintre pour colorier la photo blanche-noire qu'il vient de choisir. Il introduira dans son discours, les termes reliés aux variations des tons, des nuances, des dégradés et les comparera avec d'autres objets et phénomènes auxquels il fera appel. Il dira par exemple :

« *C'est un rouge carmin, vif et éclatant comme le sang d'une oie égorgée sur la neige.* » (Yaiche, 2002, p.30)

En parlant, il peut tracer au tableau un cadre aux proportions de la photo et d'inscrire à la place de chaque objet, des adjectifs de couleur. Il utilisera ses connaissances grammaticales (accord des adjectifs avec le sujet, registres de comparaison, construction de la phrase, activation des savoirs lexicaux), son imagination pour pouvoir parler de ce qui se passe dans la photo et l'activité corporelle (écrire au tableau, faire des mouvements physiques) qui la soulagera de sa tension interne provenant de la production qu'il met en œuvre en parlant en langue étrangère.

Un troisième exercice comporte la description de ce qui n'existe pas sur la photo choisie car une photo peut être décrite *par ses pleins mais aussi par ses creux*. (Idem, p.28) Il est possible de décrire tout ce qui est absent dans la photo. Dans ce cas, l'apprenant est incité à utiliser les embrayeurs comme « il n'y a pas de », « il n'y a aucun », « il n'y a plus », « on ne voit pas de », « on ne voit aucun », « on ne voit aucune trace de », « rien », « personne », « pas de ».

En général, les apprenants regardent la photo pendant une minute mais cette durée peut être modifiée en fonction de leur tâche discursive. Il est toutefois possible d'avoir la photo sous les yeux lors de l'explicitation des paroles. L'enseignant peut se procurer le livre de méthode *Photos-expressions* réussissant les photos en blanc-noir et travailler avec.

En outre, comme nous l'avons nous-mêmes expérimenté, il peut fournir d'autres photos intéressantes agrandies pour la vue totale de toute la classe ou projeter au rideau blanc des photos attirantes qu'il a sauvegardées dans son ordinateur.

Situer dans l'espace et le temps, faire dialoguer, transposer, observer et spéculer, inventer, raconter, exprimer ses idées, exprimer ses sentiments, exprimer ses souvenirs, argumenter, démontrer, persuader, polémiquer, questionner, juger, critiquer sont les actes de paroles à faire développer aux apprenants en fonction de leur niveau. Les apprenants ne sont toutefois pas laissés seuls pour faire face à des contraintes : Des grilles et matrices de discours orientant le locuteur vers les titres et sous-titres principaux dont il va parler, seront fournis dans cette méthode.

d) Choix des photos parlantes

Des affiches publicitaires peuvent s'employer ; d'autres affiches de magazine de presse ou de quotidien peuvent s'organiser autour de la traduction des images contenant surtout une énigme à relever. Déclenchant l'envie de parler, les photos effectuent ainsi une influence puissante sur la psychologie humaine. Ne serait-il donc pas opportun de se servir d'une méthode aussi captivante et ensorcelante pour développer la production orale des apprenants ?

Les photos doivent alors être non seulement visionnées mais peuvent également être exprimées oralement comme des pages d'écritures. Pour Jean-Claude Moineau (2009), théoricien de l'art, *le document photographique ne se suffit pas à lui-même ; il est indispensable de lui adjoindre une parole, une légende, pour faire sens.*

Moineau révèle que *ce sont toujours des individus qui parlent, jamais des objets inanimés qui, tout à coup, par enchantement, en viendraient à s'animer, quand bien même les objets inanimés peuvent servir de supports à la parole. Les paroles émises ne sont jamais simplement des phrases ou des syntagmes mais des énoncés.*

L'auteur veut ainsi expliquer que ces énoncés qui rapportent les paroles sont proférées à la fois aux personnes qui parlent, aux lieux d'où elles parlent, aux circonstances de l'acte de parole.

D'après Moineau, *c'est à cela que servent les images, puisque, comme dans les interviews filmées, l'on peut se demander en toute ingénuité pourquoi la parole*

n'est pas autosuffisante, ce qu'ajoute l'image à la parole comme ce qu'ajoute la parole à l'image.

L'image insère la parole dans un sujet parlant. Ce locuteur ne parle pas seulement avec sa bouche mais avec tout son corps qui est orchestré par son cerveau pensant. Et c'est la photo qui fait penser et parler.

De cet effet activant la mémoire et agitant la volonté d'exprimer ses idées chez le locuteur, la photo se conçoit comme un instrument aidant l'apprentissage de l'oral. De surcroît, le fait de regarder et commenter des photos n'est pas une activité monotone : L'acte de retrouver des détails, découvrir des petits points cachés, récupérer des ressemblances dynamise l'intérêt au cours et procure l'apprentissage sans être obligatoirement attaché (au sens de rester plusieurs heures dans l'espace limité d'une salle de classe) à un espace rétréci mais entraînant l'apprenant dans un autre monde à horizon mentalement délibéré. (Voir 2.2.3.1 pour notre application)

2.1.3.2 Dialogue socratique (Voir 2.2.3.2 pour les applications)

Historiquement, le terme maïeutique vient du grec *maieutikè* : *Art de faire accoucher* (Dictionnaire de l'Académie française, 1992). C'est Socrate qui utilisait cette technique pour que les esprits de ses élèves accouchent des savoirs qu'ils contenaient déjà, sans en être conscients.

Son invention remonte au IV^e siècle avant Jésus-Christ. La mère de Socrate, par analogie avec le personnage de la mythologie grecque Maïa, était sage-femme (accoucheuse) ; elle faisait accoucher les femmes. Elle les aidait à accoucher leur bébé. Socrate disait que, comme sa mère, lui, par le procédé de maïeutique, faisait accoucher les esprits de ses apprenants.

a) Apport à la maïeutique

Formule de la condition et du moyen qui mène à la recherche active du savoir, la maïeutique se définit effectivement comme un accès à la connaissance déposée dans la mémoire. Sur le plan pédagogique, nous l'employons en tant qu'une technique faisant dialoguer l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant questionne l'apprenant ; l'apprenant lui répond.

Cette activité interactionnelle devient possible à condition que chacun (chaque apprenant en position de locuteur) fasse un effort personnel pour se l'approprier. Très exactement, la maïeutique permet à chacun de s'approprier le savoir grâce à l'aide d'un guide. Le savoir à s'attribuer dont il est question, pour nous, c'est la mobilisation des informations aspirées par notre cerveau (pendant les cours et activités de français) mais inutilisées par notre cognition à des fins interactionnelles. Il s'agit notamment de la compétence à parler de l'apprenant de langue étrangère. Le rôle de guide est attaché à l'enseignant.

En parlant une langue, quand il s'agit surtout d'une langue étrangère, le locuteur se retrouve face à ses propres contradictions. Ces contradictions naissent en effet d'un regard tourné soudainement sur soi-même et qui engendre des troubles de l'âme, laquelle, de sa part, a besoin de se délivrer de ces embarras, de ces obstacles. Ce regard qui met une pression négative sur le locuteur-étudiant se compose de la compétence d'expression verbale qu'il doit mettre en œuvre, qu'il attend déjà de sa propre personne et que ses interlocuteurs attendent l'avoir, la recevoir de lui. Le problème est que le vocabulaire, la structure de la chaîne parlée et les savoirs linguistiques de l'étudiant, stockés dans son bagage de connaissances scolaires (Voir première partie), s'effacent soudainement.

Ainsi, nous constatons que l'étudiant est pris par une sorte d'aphasie (de mutité, de silence) due en partie aux émotions inhibitrices et aussi au manque de pratique, de répétition, puisque ce n'est pas sa langue maternelle dans laquelle il doit s'exprimer.

b) Spécificités de la maïeutique

La maïeutique est une méthode de questionnement. L'enseignant questionne habilement l'étudiant pour que se déclenche en celui-ci, l'envie de parler. En fait, la technique de photo-expression que nous recommandons en fonction de nos pratiques vise à reproduire le même effet déclencheur.

Contrairement à d'autres méthodes, la maïeutique indique que les réponses proviennent de l'intérieur du locuteur. La personne porte en elle-même les problèmes et leurs solutions. Les questions que l'enseignant pose à l'étudiant autour d'un sujet choisi, ont pour objectif de faire accoucher l'esprit. Cela signifie faire découvrir à l'étudiant les connaissances qu'il possède en lui mais auxquelles il n'a pas

encore accès. En fait, l'accoucheur (au sens de l'enseignant qui questionne pour faire parler) n'apporte et ne transmet pas de nouveaux savoirs. Ce qu'il fait exactement, c'est éveiller les savoirs insensibilisés, immobilisés. Il les pousse ; il les heurte ; il les provoque ; il les incite et ainsi, il les mobilise.

Pour Socrate justement, la prise de conscience ne peut venir qu'avec la parole. Le verbe (l'action de parler) est bien créateur ; il crée. S'il n'est pas correctement et convenablement utilisé, il détruit. La maïeutique met l'étudiant en état de se sentir libre, de trouver en lui-même ses propres réponses. C'est donc une technique déclencheuse autant que libératrice.

Socrate employait l'ironie (ironie socratique) pour faire comprendre aux interlocuteurs que ce qu'ils croyaient savoir n'était en fait que croyance, d'où sa fameuse formule *tout ce que je sais c'est que je ne sais rien*. La maïeutique, contrairement à l'ironie, s'appuie sur une théorie de la réminiscence (souvenir, remémorer) pour faire ressurgir des connaissances antérieures autrement dit les savoirs non-pratiqués mais que l'on possède.

La maïeutique est appliquée aux personnes qui ignorent qu'elles savent. Par exemple, notre apprenant de FLE, bien qu'il soit capable de s'exprimer par écrit et de comprendre sans problème ce qui lui est communiqué, dans certaines circonstances orales, devient incapable de reproduire des énoncés et en conséquence, de les prononcer.

En tant que technique de questionnement habile et méthodique, la maïeutique fait appel à nos méthodes de travail concernées dans la deuxième partie de notre thèse. En tenant de leur efficacité, nous voulons trouver une solution à ce problème. Au moins, nous cherchons à ce que nos apprenants s'habituent à parler, se familiarisent avec le phénomène de prendre part à un dialogue, à un échange.

Conformément à notre objectif de départ, les applications des techniques proposées par nous tout au long de notre recherche doctorale, à travers lesquelles nos étudiants ont travaillé, ont démontré qu'une évolution parolière et un intérêt croissant, une motivation visible envers la matière d'oral étaient tout à fait possibles.

A cet égard, il convient de distinguer comment cette technique d'accouchement de paroles engendre un processus d'éveil des consciences. Voyons maintenant

quels rôles nous attribuer, en tant qu'enseignant et comment nous pouvons interroger adroitement nos étudiants pour leur faire exprimer leurs idées tout en les faisant parler en français.

c) Rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la maïeutique

Nous allons établir des relations empathiques entre la connaissance, les acquis antérieurs de l'apprenant et son comportement langagier. Nous allons lui faire découvrir, lui rappeler les mots, les termes, le vocabulaire par analogie ou par antonymie, par périphrase ou paraphrase ; faire apparaître les structures et les faits linguistiques qu'il connaît mais qu'il ne peut pas appliquer en parlant.

En tant qu'enseignant-maïeuticien, nous allons adopter une écoute active et bienveillante. Notre empathie consiste à saisir avec autant d'exactitude que possible, *les références internes et les composantes émotionnelles* (Doron et Pavot, 1992) de notre étudiant. Partant de cette approche, notre manière de questionner ira dans le sens véhiculé par les réponses de notre apprenant.

Dans cette approche, nous partons toujours du savoir et du vécu de l'étudiant en lui posant constamment des questions. Ces questions ont pour but de rendre explicite ce que l'apprenant connaît de façon implicite.

Comme le dit Not (1988), *la méthode Socratique se soucie apparemment moins de transmettre que de faire découvrir*.

S'adaptant au contexte du dialogue, l'enseignant analyse donc le contenu global et développe des questions qui permettent à l'apprenant d'arriver à la prise de conscience de ce contenu. Il le fait en partant toujours du plus simple vers le plus complexe.

Afin d'approfondir la découverte de la langue, l'enseignant s'inspire des acquis de la linguistique distributionnelle ou structurale. Tout en ne posant que des questions naturelles, de communication, il n'exploite pas seulement l'axe syntagmatique (Qui?, Quoi?, Où?, Comment?, Pourquoi?) mais l'unit avec l'axe paradigmatique (synonymes, antonymes, périphrases). Peu à peu, l'étudiant-locuteur s'épanouit et arrive à réunir, par exemple, deux propositions simples en une phrase complète : Une proposition principale + une subordonnée de cause ou de but ou bien encore de

conséquence. L'objectif de l'enseignant est de faire découvrir, au niveau de communication de l'apprenant, la panoplie (l'assortiment) d'outils dont celui-ci dispose pour exprimer ses idées et ses sentiments.

L'ordre des questions fait l'objet d'une attention toute particulière. Il contribue à la construction progressive des notions, en tenant compte des réponses de l'apprenant. Chaque réponse est analysée par l'enseignant et la question suivante est choisie en fonction de la réponse obtenue. Ce genre de questionnement structure ainsi, peu à peu, et harmonieusement, la pensée de l'apprenant. La bonne réponse, comme chez Socrate, est intelligemment suggérée. L'apprenant est libre de reprendre les informations contenues dans la question. L'enseignant l'aide toujours par des questions portant sur des rapports de sens comme synonymes, antonymes et périphrases ou même par un dessin, un geste, une mimique, un comportement.

Malgré les précautions prises, les indices donnés, l'orientation faite par l'enseignant, il arrive malgré tout que la réponse de l'apprenant ne corresponde pas tout à fait à la réponse attendue. Il est évident qu'on doit plusieurs fois revenir sur la même question en suivant des voies différentes jusqu'à ce qu'une retro-action (feed-back) soit obtenue.

L'erreur qui se produit au cours de la découverte indique que l'information de l'apprenant est imparfaite. Au lieu de le sanctionner, l'enseignant fait découvrir où se situe la difficulté. Grâce aux structures de dérivation que l'enseignant introduit, ces difficultés sont surmontées et l'apprenant produit une réponse adéquate.

L'originalité de ce type de questionnement maïeutique réside dans le fait que cette démarche propose un travail interactif. Car, l'enseignant détermine dans sa tête la question qu'il va aussitôt poser à l'apprenant d'après la dernière réponse reçue. Tout le dialogue est donc défini en fait par les réponses de l'étudiant.

Tout au long de ce processus, si la découverte de l'apprenant est immédiate, l'enseignant peut passer immédiatement à l'étape d'appropriation. Si une erreur se produit, cette erreur permet à l'enseignant de détecter les formes de fonctionnement mental (de l'apprenant) qui l'ont provoquée pour qu'il y apporte le remède adéquat, personnalisé pour l'étudiant.

Grâce à cette démarche motivante, l'apprenant mesure automatiquement les progrès qu'il réalise. Il se rend compte qu'il peut enfin exprimer sa pensée alors que quelques instants auparavant il ne pouvait le faire ou qu'il le faisait assez maladroitement. Il s'aperçoit également que ce brouillard qui entourait sa compréhension et sa mémoire se disperse complètement et qu'il est capable de reformuler ce qu'il a appris auparavant. Or, cette reformulation ne se fait pas de soi-même. Elle sera aisée qu'après avoir assimilé et fixé les structures et le vocabulaire appris dans les cours. A ce point, cette appropriation se fait par le biais des techniques d'apprentissage que nous explorons dans notre thèse.

La maïeutique fixe ainsi, grâce à un questionnement naturel, les structures et le vocabulaire utiles, la prononciation, l'intonation adéquate, dans la mémoire à court terme de l'apprenant. Celui-ci en répondant aux questions, qui sont des variations à partir d'un même thème, apprend à jongler avec les structures et le vocabulaire (synonymes, antonymes) par l'intermédiaire de l'enseignant. Il arrive enfin à commettre moins d'interférences que d'habitude. Il corrige, en situation de communication, les erreurs de structuration interne. Il entraîne les sous-capacités de compréhension, en décodant la question de l'enseignant, en écoutant des modèles authentiques et en identifiant des messages du global vers le détail.

Lors du questionnement, l'étudiant procède systématiquement à une révision de ses phrases, dans le but de constater les progrès de l'automatisation et de renforcer la fixation.

Comme le rappelle bien Narcy (1990), nous considérons généralement *quatre seuils importants à franchir* par l'apprenant. Il s'agit, du *seuil psychologique* ce qui renvoie à la confiance en soi ; du *seuil d'écoute* qui veut dire la compréhension du message ; du *seuil culturel* qui implique l'intérêt pour la culture étrangère mais la culture générale de l'apprenant aussi et du *seuil linguistique* qui amène à penser directement dans la langue cible et à connaître les règles grammaticales.

En résumé, pendant le processus, l'enseignant, dès le début du questionnement, analyse les réponses de l'étudiant et commence à l'aider à parler correctement et à penser directement dans la langue étrangère.

d) Processus de questionnement dans la maïeutique

Cinq étapes systématiques maïeutiques sont distinguées pédagogiquement. Ce sont les stratégies de questionnement que l'enseignant applique. En fonction de la contrainte temporelle, le déroulement du dialogue et la condition pédagogique, il décide à utiliser une ou plusieurs de ces stratégies, comme un guide qui montre, éclaircit la voie, un médiateur qui agit entre la conscience de l'étudiant et son comportement extrinsèque. Il a le rôle d'un animateur, d'un excitant.

Première stratégie : La démonstration du non-savoir de l'enseignant

En interroquant l'étudiant, le professeur fait semblant de ne pas connaître la réponse. Pour une initiation facile, il commence par choisir des questions dont les réponses sont simples. Cette condition lui permet d'obtenir une réponse. En fait, il feint de n'avoir aucune idée à propos du sujet traité. Pourtant, il part avec sa question, d'une connaissance généralisée, de la doxa d'une culture donnée. De ce fait, l'étudiant est incité à donner les détails, les explications précises. Cette envie de parler vient de la connaissance du sujet. (Voir 2.2.3.2, a)

Deuxième stratégie : Le parler bref de l'enseignant

Socrate établit sa règle conversationnelle : Si on veut que le débat ou le dialogue s'instaure et non le monologue, il faut parler par petites phrases.

En ce qui concerne la maïeutique du questionnement pour faire parler l'étudiant, les questions ne devront pas être compliquées. Elles devront être plusieurs fois paraphrasées par l'enseignant. Elles resteront dans le même propos contextuel. Ce contexte doit appartenir aux champs d'intérêts de l'apprenant qui en connaît déjà la doxa. La brièveté des énoncés du questionnement assure l'accès facile à la compréhension. Les paraphrases de l'enseignant engendrent d'autres paraphrases dans le cerveau de l'apprenant.

En ce sens, dans l'expression de l'empathie, l'utilisation de reflets empathiques, en particulier les techniques de paraphrase, permet de faire passer un message de compréhension en se situant dans la direction émotive de son interlocuteur. Les ressemblances activent la mémoire. Ainsi, quand l'étudiant trouve quelque chose à dire, il intervient pour parler. Les questions courtes, compréhensibles et excitantes

qui se suivent attirent de plus en plus le locuteur dans le dialogue. Ainsi, il ne peut pas se retenir de parler et brise les murs de son état de locuteur réservé, replié sur soi. Si, au contraire, les explications et les phrases interrogatives sont longues, l'étudiant se renferme sur soi-même. Il pense qu'il ne connaît pas la réponse. Il a l'impression que son bagage langagier n'est pas suffisant pour produire des réponses adéquates et aussi longuement exprimées que les questions. Il s'effraie et sa compétence verbale risque de se bloquer.

Dans cette vision, lors de notre expérience, nous ne sommes pas passés au-delà de la capacité de l'étudiant. Inversement, nous avons tenu beaucoup à la simplicité, clarté de notre parole à l'égard de notre questionnement. Nous avons évité l'ambiguïté, ce qui démoralise inévitablement le locuteur et l'empêche de répondre. Il ne faut pas oublier que le rôle de l'enseignant est de faire accoucher l'esprit et de ne pas le perturber.

Troisième stratégie : Le jugement de soi-même de l'apprenant

Il est reconnu qu'une des raisons les plus importantes du blocage de l'expression orale, c'est l'émotivité et le manque d'auto-estime. Le questionnement maïeutique a pour but de neutraliser l'émotion (causée par la timidité, honte, peur de l'échec, gêne, manque d'exercices) qui empêche la compétence verbale et de rétablir la confiance en soi. Ainsi, l'enseignant force la conscience de l'étudiant à s'ouvrir, à se rendre libre et autonome tout en étant soumise à sa propre raison.

Pour favoriser un débat (quelles que soient ses dimensions selon le niveau de langue de l'apprenant), l'enseignant doit partir attentivement des connaissances de l'apprenant afin d'ouvrir des pistes convenables au débat et mettre en œuvre une maïeutique avec le ou les participants. Entre temps, nous disposons de plusieurs armes discursives pour assurer la continuité et la fécondité du dialogue :

- Nous pouvons reformuler nos énoncés sous forme de questions.
- Nous pouvons intervenir pour agiter notre interlocuteur et l'emmener à rechercher d'autres arguments qu'il exprimera en d'autres termes.
- Nous pouvons diversifier nos questions quand nous percevons que le dialogue va vers une impasse.

- Nous pouvons parler de la même chose en utilisant des synonymes, des antonymes, des paraphrases jusqu'à ce que cela provoque chez l'interlocuteur la mémorisation lexicale.
- Nous pouvons donner des définitions pour épanouir l'esprit de notre étudiant et même des définitions qui ne lui conviennent pas pour qu'il s'agite et se prépare pour répondre.
- Nous pouvons, d'une manière délicate, refuser les réponses de notre interlocuteur en lui posant une question contradictoire.
- Nous pouvons changer de registre pour disperser la tension ou l'émotivité.
- Nous pouvons synthétiser les affirmations ou objections de notre interlocuteur d'une façon lacunaire ou erronée pour que celui-ci proteste, objecte et reproduise ainsi d'autres énoncés.

En effet, comme modérateur, notre point de départ est basé sur le principe d'objectivation pédagogique, habilement dosée et parfaitement gérée. Cela conduit notre apprenant-interlocuteur à reproduire des arguments convaincants.

Pour cela, il exploite sa mémoire, ses connaissances, ses savoirs linguistiques dans son bagage cognitif ; il les remue, les ressort et s'efforce de les utiliser : Il parle, il se sent obligé de mettre en œuvre, autant qu'il peut, sa compétence communicationnelle qui peut se définir, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1996), comme *l'ensemble des attitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques*.

De cette façon l'auto-estime négative se transforme en auto-estime positive. L'étudiant commence à se juger capable de pouvoir s'engager dans une conversation en français. (Voir 2.2.3.2, b)

La contrainte c'est que l'application de la méthode exige un temps particulier pour qu'elle soit exercée régulièrement et avec tous les apprenants (au moins avec ceux qui acceptent).

Quatrième stratégie : La fécondité de l'aporie

Dans la philosophie, une aporie c'est une question logiquement insoluble. Dans le principe maïeutique, pour attirer l'étudiant dans une conversation, nous posons des questions, qui, dans un sens au autre, motivent l'esprit. Pour le faire, en questionnant

l'étudiant, nous partageons nos connaissances ; nous racontons un petit événement ou histoire quotidienne, une problématique qui va le rendre encore curieux ; nous établissons un rapport social, amical, affectif plutôt que hiérarchique.

Dans cette optique, Parlebas (1980, p.14) note d'ailleurs que *l'intention du discours maïeutique est explicite : Cette interaction se veut donc un type de rapport humain qui incite à la recherche, qui éveille par l'interrogation des pensées vraies, enfouies dans le souvenir.*

Tout au long du dialogue, par le biais des questions posées exprès selon les réponses que nous avons eues, nous créons une atmosphère d'accentuation de certains traits de sujet sur lequel nous parlons. Ainsi, à force des questions insistantes, précises, parfois détournées, l'enseignant peut faire surgir à l'extérieur, la singularité pensante que chacun possède à l'intérieur de son esprit. Cette stratégie repose en fait, sur le principe de rendre l'apprenant fécond, créatif, productif. (Voir 2.2.3.2, c)

Cinquième stratégie : Le non-savoir de l'enseignant et la gestion des affects de l'apprenant

Les stratégies de questionnement que nous proposons jusqu'ici, s'appuient sur le non-savoir du questionneur, la création de l'auto-estime positive en l'apprenant, le ton insistant du questionneur et la construction de l'ambiance d'insolubilité.

Comme le fait un thérapeute (ici il n'est pas question d'être un thérapeute mais de le prendre en exemple seulement), nous pouvons également essayer de surgir en notre interlocuteur des sentiments qui le feront parler. Par contre, comme nous ne sommes pas thérapeute, nous exerçons très délicatement et de manière pédagogique les questions de type répétitif sans jamais dépasser les limites d'une simple conversation bien guidée. De ce fait, nous utilisons des synonymes et des antonymes et surtout les termes mêmes que l'apprenant prononce. (Voir 2.2.3.2, d)

Ainsi, l'expression de la « gestion des affects » qui illustre le sous-titre de ce passage, provient de ces phénomènes. Par ce procédé, nous créons des relations entre l'affectivité, le corps et l'intellect de l'apprenant : C'est effectivement la pédagogie relationnelle.

Comme l'affirme bien Defeu (1982, p.273), *la communication est l'œuvre d'une expression et a une portée à différents niveaux* (nous venons de les citer).

Pour habituer notre apprenant à parler en français, nous devons intégrer parallèlement ou successivement ces trois aspects du locuteur à notre pédagogie.

L'originalité du questionnement pédagogique à la façon socratique met en avant trois types de comportements pour l'enseignant en position de questionneur : Le premier c'est que le questionneur fait toujours semblant de ne pas savoir, de manquer d'informations sur tel ou tel thème. Il n'impose rien.

Cette stratégie donne à l'apprenant envie de parler, de dire quelque chose car lui, il connaît le sujet et peut informer son professeur. Il est en position puissante. Dans ce contexte, il faut faire très attention à ce que le thème soit très bien connu par l'étudiant.

Le deuxième type de comportement, c'est de contrarier son interlocuteur. Tant on le contrarie, tant l'envie de répondre se déclenche. Révolté, voulant se justifier, l'apprenant se met à utiliser réellement sa capacité d'expression.

A cet égard, Nuttin (1996, p.238) affirme que *la motivation prend naissance en situation de tension*. L'interlocuteur perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle la situation serait devenue satisfaisante. Cette motivation l'amène à faire davantage des productions orales.

Le troisième comportement c'est de s'effacer dans le dialogue et orienter son interlocuteur vers une expression plus libre, sans que celui-ci s'en aperçoive.

Dans les débats, les entretiens télévisés, c'est avec cette compétence que le présentateur gère la poursuite de ses questions posées à ses invités, à ses interlocuteurs et les fait parler ainsi, en fonction de son intention préétablie, sans que ses invités s'en rendent compte.

En questionnant son apprenant, l'enseignant doit disposer d'une habileté pédagogique. Le problème le plus connu qui cause le blocage de l'expression, c'est le manque de vocabulaire. En fait, ce n'est pas tout à fait un manque mais la difficulté de le ressortir du cerveau. Les apprenants ont ainsi du mal à se rappeler le vocabulaire qu'ils connaissent. S'ils le rencontrent et le lisent dans un journal, dans un texte ou dans un livre, ils comprennent tout de suite la signification et traduisent

exactement en turc sans aucune difficulté. Par contre, quand c'est eux qui vont parler en utilisant ce vocabulaire, ils entrent dans un certain état de perte mnémonique.

Carl Rogers (1961) a montré que nous avons tous potentiellement *des qualités que nous laissons inemployées*.

Ce qui règne dans notre exercice de questionnement, c'est l'essai de parvenir à déclencher la liberté de s'exprimer et la mobilisation des ressources cognitives que nos apprenants possèdent.

De même, Le Grand (1998) précise que *le dispositif de maïeutique aide une personne ou un groupe de personnes à produire un travail de narration*.

L'idée principale c'est qu'il y a *des savoirs-insu (Idem) qu'il conviendrait d'aider à faire émerger dans une parole et sur une scène socialisée*.

Cette approche notionnelle convient tout à fait à la technique pédagogique dont nous nous servons.

Pour cette raison, dans les techniques d'enseignement de l'oral que nous proposons, les procédés mnémoniques tiennent une grande place. Apprendre le vocabulaire par une chanson assure son non-oubli. Pratiquer un rôle dans un sketch en vivant la langue, procure également une bonne mémorisation. Une poésie apprise calque son vocabulaire dans notre cognition. La simulation pareillement, par son côté ludique, fait vivre la langue et la colle dans la conscience de l'acteur-apprenant. Les jeux de rôle entraînent des répétitions lexicales qui renforcent les termes.

En outre, l'écoute régulière des interactions verbales tirées de la vie quotidienne et sous forme de questions-réponses, avec leur transcription écrite, est une bonne méthode d'habituer le cerveau à la phonétique du français courant, à la structure de la chaîne parlée, à la connaissance du registre familier, ce qui fournit après un certain temps, une mémorisation naturelle. C'est pourquoi nous la proposons comme activité orale, sous une forme de questionnement prononcé des voix natives, dans une expression naturelle et de tous les jours.

Ainsi, nous envisageons la maïeutique à notre façon comme une pratique pédagogique. C'est une activité volontaire à but éducatif à pratiquer avec délicatesse entre les autres exercices déclenchant l'envie de parler.

Pour prendre les termes mêmes de Parlebas (Idem, p.4), *la maïeutique sera donc une procédure qui facilitera la participation active de l'élève et la découverte par celui-ci.* (Ici, « élève » a le sens d'apprenant).

Parlebas souligne ainsi que *l'accoucheur* (l'enseignant questionneur) *n'intervient pas directement ; il se contente de susciter les meilleures conditions permettant la mise à jour des potentialités de l'individu* (l'apprenant).

De ce fait, Piaget confirme également que *la maïeutique de Socrate est un appel à l'activité de l'élève plus qu'à sa docilité* (1969 in Parlebas, Idem).

Les pratiques pédagogiques, comme le souligne Houssaye (2005), couvrent un champ très large : *Les consignes, les tâches, les activités, les interactions, les rituels et routines, les stimulations.*

Dans le cadre de notre expérience (Voir 2.2.3.2, a,b,c,d), il s'agit exactement d'une stimulation d'interaction consistant à constituer une atmosphère propice à la reproduction d'actes de paroles par notre apprenant.

Houssaye (Idem, p.138) nomme un tel entraînement « *stimuler le rappel* » et le classe parmi les événements d'enseignement.

2.1.4 Techniques auditives-visuelles

Nous avons pratiqué deux techniques auditives-visuelles : Contes / fables et dialogues audio.

2.1.4.1 Apprentissage par les contes et fables (Voir 2.2.4.1 pour les applications)

Le chemin didactique suivi par le conte en classe de FLE propose pratiquement de partir de l'oral pour arriver à l'écrit, lequel, à l'aide d'une représentation picturale fait retour à l'oral.

Il est nécessaire de rappeler que le conte n'est pas seulement un procédé classique pour les enfants mais pour les adultes aussi. Surtout ces dernières années, en France, c'est un procédé (classique, moderne ou modernisé) que les formateurs utilisent pour apprendre des langues.

Ce parcours propre au conte, tout en engendrant la potentialité orale de l'apprenant, offre la possibilité de développer la compétence écrite. Genre le plus représentatif de la littérature orale, le conte, culture de la parole littéraire, renferme assurément la plus profonde tradition d'une civilisation orale : Il est donc indéniable que les contes comportent toujours des proverbes, devinettes, chansons et poèmes dans leur routine discursive.

a) Métier du conteur/de la conteuse

Interpréteur et imposeur des variantes d'un récit, le conteur se charge de dramatiser le conte par l'art de sa rhétorique, l'exploitation de la prosodie de sa voix et ses attitudes mimogestuelles. Tout en amplifiant et ornant l'intrigue, il narre le récit, interprète les monologues, les dialogues et les conversations des actants.

Toutes ces illustrations interprétatives selon le style personnel du comédien, sont pleinement accueillies par l'auditif, le visuel, l'imaginaire du public attiré à l'écoute et à la vision du conteur comme à la poursuite de l'image filmique au cinéma.

Ce procédé reste exploitable comme support didactique de la langue orale puisque le métier du conteur passe précisément par le carrefour du verbal et du non-verbal de la tradition orale. Pour cette raison déjà, nous avons surtout préféré travailler avec des contes audio.

Par cette dimension, la représentation verbale des contes surtout par les enseignants-conteurs professionnels, offre un excellent accès aux énoncés accompagnés des gestes et des mimiques faciales et à la prosodie d'une langue étrangère. Quoi de plus contributeur qu'un conteur professionnel natif qui s'adresse à toutes les facettes indissociables de la langue orale pour un apprenant dont le besoin primordial est de nourrir l'ouïe ?

Il est donc incontestable que la vue et l'écoute d'une telle performance vive de la parole est d'une richesse extrêmement importante dans la didactique d'une langue car le conteur/la conteuse devient pour les apprenants un modèle de locuteur/locutrice natif(ve).

Professionnellement, la performance du conteur/de la conteuse dépend nécessairement de sa théâtralité qui assure effectivement le va-et-vient de la communication dans le triangle conteur-public-conte.

Pour bien favoriser la compréhension orale du conte en classe de langue, le conteur, en tant qu'émetteur, utilise tous les procédés verbaux pour transmettre le message à son destinataire.

En effet, il rend le conte vivant et significatif. Ce faisant, les normes et règles linguistiques comme ils existent dans la littérature écrite, sont-ils totalement abandonnés ? Premièrement, le conte est bien écouté par le public, résultat majeure de la gestion parolière du conteur. Deuxièmement, le conte transmet par sa rhétorique le code procédural et les usages grammaticaux de la production d'une langue.

b) Phases didactiques dans l'enseignement par les contes

La participation des apprenants à l'édification des différentes parties du conte se fait par des productions authentiques variées. Par le biais du recours à l'imagination, l'apprenant peut se charger de reconstituer une introduction originale à la place de celle qui est classique.

Pour ce faire, les contes de Perrault, Grimm, Andersen, Queneau peuvent servir d'excellentes ressources. De même, l'apprenant peut développer une fin moderne ou inattendue à l'introduction proposée par l'enseignant et suivie du développement. Diverses formules introductives servent à lancer le conte. Le conteur les reprend de temps à autre pour ranimer le groupe qui l'écoute.

Alain Rutil précise une formule introductrice « cric-crac » propre aux Antilles et au Sud-Est de la France : « *Le Krik-Krak, par exemple, qui est destiné à lancer ou relancer le conte créole, lasse bien vite quand il est écrit. Il n'a d'ailleurs dans ce cas qu'un intérêt purement conventionnel.* » (Rutil, 1982, p. 21).

Toutefois, un bon conteur n'hésite pas à compléter ces formules par des phrases et des expansions, le plus souvent dénuées de sens, mais où se manifeste le plaisir des mots. Pour les apprenants d'une nouvelle langue, c'est une bonne occasion de les entendre et d'essayer de les saisir.

L'effort de transformation des actants d'un conte et l'essai d'altérer l'ordre des séquences peuvent également être proposés à l'apprenant. Or, ces procédés qui conduisent à faire retravailler la langue par la rédaction des textes, doivent toujours interpeller la compétence orale, ce qui désigne les origines de l'art de conter.

De cette façon, le travail de la modernisation d'un conte est capable d'inspirer l'apprenant aux niveaux des productions écrites et orales pour obtenir des apprenants conteurs aussi bien que public tour à tour. Dans cette phase productive, la démarche une fois solidement précisée, il est préférable que l'enseignant reste non-intervenant, lors de la composition et présentation des productions faites individuellement ou en petits groupes collaborateurs.

Cependant, les apprenants-public peuvent intervenir à la fin des productions pour poser des questions ou exprimer leurs idées contributives. Pour intensifier l'effet didactique de l'expression de la parole, un premier groupe d'apprenants peut raconter oralement le début du conte afin qu'un deuxième groupe compose la fin selon la formule initiale proposée.

Variation des dimensions du récit et dynamiser ainsi le conte, peuvent attirer davantage les apprenants à cette activité pédagogique.

Une phrase toute simple telle que « la fillette marche dans la forêt » peut avoir de multiples semblables produits par les apprenants. Collectant ces énoncés, l'enseignant peut utiliser cet assortiment pour les faire réunir de suite afin de faire produire aux apprenants-mêmes un conte cohérent. Chaque petit énoncé ou groupe d'énoncés constituera une séquence à part. Par exemple, l'énoncé « La fillette marche dans la forêt » deviendra par la suite « La fillette marche dans la forêt près de sa maison avec son frère et sa petite sœur en chantant et en cueillant des champignons. Mais elle perd son panier. Les enfants se mettent à rechercher le panier. Le renard est là. Pour attirer l'attention des enfants, il les appelle et propose son aide. » Tous ces personnages peuvent être manipulés (modernisés, adaptés aux sujets quotidiens de nos jours, de notre pays et du monde).

Semblable à un travail de modélisation, ces séries d'énonciations peuvent également offrir un exercice de production dans le cadre du partenariat écrit-oral ou oral-écrit.

La création des comptines faisant appel à de petits contes, consiste à produire des énoncés simples avec peu d'éléments syntaxiques. Selon notre recherche, le mot comptine est entré dans le dictionnaire Larousse en 1922. Sa définition était alors: « *Une chanson enfantine, récitée pour déterminer, par le compte de syllabes, celui à qui un rôle social sera dévolu dans le jeu* ».

Cette formulette récitée en séparant les syllabes vise à dire les choses de façon le plus simple. Utilisé pour désigner celui qui aura le rôle principal dans un jeu, la comptine sert donc à compter. En français, les enfants disent plutôt "à plouffer" au lieu de conter car elle est souvent précédée des mots: plouf-plouf. Certaines comptines se chantent, mais le plus grand nombre se scandent (sont rythmées). Voici deux comptines, rimés et rythmées de la langue française :

Un, deux, trois, j'irai dans les bois
Quatre, cinq, six, cueillir des cerises
Sept, huit, neuf, dans mon panier neuf
Dix, onze, douze, elles seront toutes rouges.

Une petite automobile
Qui roulait de ville en ville
Où allait-elle?
A Paris
De quelle couleur était-elle?
Bleue
As-tu du bleu sur toi?

Il est vrai que les comptines sont pour les enfants. Pourtant, les comptines en français ne sont pas pour les enfants turcs mais justement pour les apprenants turcs de langue étrangère. Ça attire leur attention. Ça les intéresse. Ils essaient de découvrir l'originalité et la réalité culturelle qui y règne.

De même que les contes populaires, beaucoup de comptines datent de très longtemps et avec auteurs non-identifiés. Elles se transmettent de génération en génération. Comme les contes, elles ont des variantes régionales.

Les comptines sont soit entièrement créées par les enfants soit choisies dans des textes existants et surtout dans des chansons transformées par la créativité langagière des enfants. De nos jours, les textes rimés destinés aux enfants sont généralement appelés comptines : Chansons, rondes, jeux de doigts, formulettes, poèmes.

Pleines d'harmonie poétique, elles se retiennent facilement en mémoire et aident à prononcer les syllabes. Or, les véritables comptines, les comptines vivantes, employées par les enfants pour faire la plouffe loin des oreilles adultes, contiennent

parfois des mots grossiers du registre familier ou argot (ce registre est caractéristique de l'oral). Si la plupart des comptines ordinaires sont parfaitement convenables, il y en a également d'autres qui sont obscènes. Par cet aspect pragmatique, elles reflètent totalement la langue orale. C'est pourquoi cela peut parfois devenir intéressant pour les apprenants de langue étrangère.

Contribution des enfants à la littérature orale populaire, les comptines au sens premier du terme, constituent une partie importante du patrimoine langagier de toute culture linguistique. Quand nos étudiants rencontrent (pas beaucoup mais parfois) des comptines en français, ils essaient de les comprendre et trouvent des ressemblances avec les comptines en turc. Ils établissent un pont culturel entre les deux langues.

Ici, il paraît indispensable de rappeler particulièrement Raymond Queneau, qui, dans son recueil *Cent Mille Milliard de Poèmes* (1961), réussit un exploit tant littéraire qu'éditorial. Ce « livre-objet » offre au lecteur la possibilité de combiner lui-même des vers de façon à composer des poèmes répondant à la forme classique du sonnet régulier : Deux quatrains suivis de deux tercets, soit quatorze vers. « Cent mille milliards » est le nombre de combinaisons possibles calculé par Queneau.

Le fait de rassembler les énoncés avec la participation des apprenants, ce qui relève le côté ludique et dynamique de l'exercice, offre une activité dans laquelle les apprenants s'intègrent volontiers : Chacun a quelque chose à dire et est incité à l'exprimer. Du niveau A1 jusqu'au B1 et plus avancé, l'invention des énoncés peut se multiplier et s'unir grâce au caractère créatif de l'exercice. Or, il est reconnu que proposer au locuteur un sujet captivant dans un cadre communicatif intéressant, active la pensée de celui-ci et remue sa faculté de parler.

Par le biais des illustrations (Internet, affiches, images, dessins imprimés de Disney - société américaine de productions des films-), les apprenants sont incités à faire un travail de description des héros aussi bien que des paysages, des animaux et des objets. Ils peuvent additionner les images avec leur imagination, ce qui procurera des énoncés descriptifs plus riches en expression. L'utilisation de la nomenclature des couleurs, de la physionomie humaine, des caractéristiques corporelles des animaux, du lexique de la nature, des objets inertes, des conditions climatiques, des

verbes d'état et de mouvement vont être employés ainsi dans cet exercice conduisant à dessiner les portraits des actants du conte.

Une autre dimension du conte à traiter dans l'apprentissage du FLE, peut ressortir de la découverte d'une morale issue de la chronique. Au niveau d'un public plus avancé, à partir de B1, les apprenants exprimeront et échangeront leurs opinions au sujet de la morale finale ; la compareront à leur époque ; retrouveront des ressemblances avec d'autres événements et ouvriront la voie à des débats.

Selon Marc Soriano (1996), *les contes originels de Perrault ont un certain nombre de caractères éminemment populaires. Ils représentent des traditions très anciennes qui sont conservées dans le peuple.* Donc, ils peuvent toujours refléter d'une façon ou d'autre, les réalités (culturelles et évolutives) contemporaines.

Des techniques verbales qui sont caractéristiques de l'art populaire sont fréquemment utilisées dans ces contes. Reformulés et modernisés, les contes de Perrault, représentent l'œuvre la plus répandue de la littérature orale.

Par ailleurs, comme d'autres enfants dans le monde, les enfants turcs apprennent différents contes avant d'avoir appris à lire, en les entendant de leur mère. En tant qu'étudiants à l'université, ils sont très ouverts à travailler avec ces contes modernisés en français. Le texte du *Petit Chaperon rouge* (connu de tout le monde et stéréotypé dans chaque culture) varie de culture en culture, de public en public, de langue en langue. Cela renvoie à ce que des siècles après leur parution, les contes restent vivants et détiennent la langue orale vivante. Par cet effet, ils sont facilement mémorisables et applicables à divers contextes sociaux-éducatifs.

c) Apports

L'écoute, la compréhension, la production, l'interprétation d'un conte en classe de FLE, permet l'initiation à de multiples activités langagières : Les compétences linguistiques acquises et à acquérir retrouvent la possibilité d'être mises en place. La synergie créée par la manipulation du texte oral et écrit procure en ce sens une multitude d'activités pédagogiques en fonction du niveau des apprenants. Se lancer dans sa reproduction orale et écrite, imaginer une fin ou des personnages modernisés, écouter et répéter les échanges entre les protagonistes favorisent une approche ludique de l'enseignement aussi bien que culturel.

La présence d'un conteur sera entre-temps un facteur extrêmement attractif pour les apprenants car le contact visuel, auditif et tactile consistant à développer l'imagination et la contribution volontaire au cours, édifieront des appuis exceptionnels pour l'apprentissage du verbal.

Cependant, il est vrai qu'il n'est pas toujours possible d'intégrer une telle facilité didactique dans les cours de FLE. Le remède existe toujours dans les disponibilités technologiques vendues comme outils à intention éducative tels que cassettes, disques compacts, disques vidéo compacts concernant les contes narrés par des comédiens et conteurs professionnels.

Toutefois, il est possible d'accéder par le réseau Internet, à de multiples ressources de contes audio gratuits accompagnés de leur version textuelle. Ces excellents matériels à la fois d'écoute et d'écrit construisent de merveilleux appuis pour les exercices de la compréhension de l'oral et de l'imitation vocalique. A l'adresse Internet www.bibliom.com, ces contes sont contés par des conteurs et conteuses ou lecteurs ou lectrices professionnels.

Le conteur Henri Cazaux (2009) donne ainsi son avis sur l'effet pédagogique du conte. D'après lui, les apprenants intériorisent souvent *leur incapacité* (pour nous, cela signifie l'incapacité de parler), *ce qui provoque l'inhibition de l'activité de penser, même s'ils ont certaines représentations de base et certains éléments de langage et de culture. Le rôle du conteur est alors de leur redonner la possibilité de mettre en relation leurs représentations, de donner du sens à ce qu'ils vivent.*

Le conte leur permet de prendre une revanche sur le réel, de le plier à leurs rêves, à leurs désirs soit par un travail collectif oral soit par un travail collectif écrit. Nous consultons le même effet avec nos apprenants. Le fait d'être bloqué dans sa langue maternelle (pour un enfant) peut trouver une équivalence pour un adulte dans la langue étrangère.

D'après un autre conteur professionnel, Philippe Campiche (*Plaidoyer pour une initiation au conte à l'école*), le conte est doté d'un pouvoir communicatif. A son avis, *à notre époque nous sommes submergés de communications qui sont éperdument affamées de sens (non-sens). Les enseignants aussi se rendent compte d'un bon nombre d'apprenants qui sont normalement doués mais incapables*

d'investir le savoir scolaire. (Nos apprenants qui ont certaines connaissances, ne peuvent pas (la plupart du temps), eux-aussi, les employer à l'oral)

Le conte permet ainsi d'établir en classe un lieu de parole vivante, un instant où conteur et écouteurs sont à la fois à nu et masqués, puisque protégés par le cadre du conte, cachés derrière l'histoire, à tenter de découvrir un petit espace où la magie, le mystère et le merveilleux peuvent, parfois, se laisser entrevoir.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, le rôle du conte relatif à la formation d'un apprenant sert d'instrument didactique comme outil servant à structurer le langage, surtout pour soutenir l'apprentissage du français parlé.

A cet égard, Campiche (Op.cit) rajoute que *le conte est littérature. Orale, certes. Mais, il a ses lois, ses rythmes, ses structures, à travers lesquels l'enfant* (pour nous c'est l'auditeur qui écoute la langue étrangère), *intuitivement d'abord, puis consciemment, va intégrer les quasi-immuables structures du récit.*

De plus, ce faisant, il s'habitue à prendre la parole en public, à choisir ses mots, ses silences, en apprenant, au fond, à écouter l'écoute de ceux à qui il parle, tout en suivant le fil de son histoire.

En France, l'art du récit de la tradition orale avec une nouvelle forme artistique, a trouvé sa place dans le projet de politique des arts et de la culture scolaire. Tradition orale parce qu'elle renvoie à une vision du monde et à son explication à travers les grands mythes, les grandes épopées, les contes populaires qui sont transmis à notre ère et qui nourrissent des formes artistiques contemporaines tout en permettant la création de spectacles vivants. Les histoires sont la substance qui tisse le lien entre les temps passés, présents et à venir. Le langage est au milieu de cette rencontre communicative.

Actuellement, il existe des centres de récits qui développent avec les établissements scolaires et académiques des projets prenant en compte les dimensions artistiques, sociales, pédagogiques de l'art de conter en y associant la formation des enseignants.

Dimension artistique d'un projet de conte

Des comédiens-conteurs permettent aujourd'hui une vision sensible du monde, apportent une parole liée au jeu, au rythme, au silence, à l'imaginaire qui favorise

l'ouverture des horizons et aide chaque apprenant à retrouver son propre chemin. Ces conteurs interviennent sur le contenu du conte, la création de nouvelles versions, la re-contextualisation, le sens, les techniques de la narration, la mémorisation, la voix et les accents, la marque du souffle et des passions, l'intonation, la mimique, la gestuelle.

Quant à nous, en tant qu'enseignant, nous avons utilisé les contes auditifs (racontés des voix natives) cités plus haut (www.bibliom.com). Nous les avons écoutés plusieurs fois, parfois visionnés sur Internet et travaillé leur transcription. Nous avons remarqué que la voix du conteur a été une ressource impeccable pour nos apprenants : Cette voix a distillé ; elle a souligné ; elle a écarté par son effet prosodique des contresens ; elle a donné elle-même l'explication du texte entier.

En contant, le conteur et ou la conteuse mobilise tout son pouvoir de persuasion et de séduction pour transmettre aux auditeurs les mots. Lors de nos écoutes, nos apprenants ont fortement ressenti cet effet renvoyant à l'ethos et au pathos du langage.

Comme le souligne Edelman (1995, p.169), *le conteur* (et si c'est possible l'enseignant-conteur) *joue avec sa voix, avec son intonation, son articulation. Il crie, murmure, simule les bruits à l'intérieur du conte ; il fait une lecture expressive pour retrouver la musique du texte ce qui est également un jeu d'oralisation et de théâtralisation.*

De cette façon, nous pensons que *la classe n'est plus l'endroit d'une routine ennuyeuse. Au contraire, l'enseignant et l'apprenant participent conjointement aux jeux de significations* (Vialo et Schmitt, 1979).

Dimension sociale

Par ses origines, le support du conte, est un élément culturel universel à la portée de tout projet pédagogique. Ces projets valorisent des cultures plus marquées par l'oralité en réduisant un certain nombre de discriminations. C'est d'abord l'enseignant ou le conteur qui conte mais avec le temps l'activité devient un excellent exercice d'écoute et de production orale en milieu social de la classe.

Les savoirs des apprenants s'activent dans une ambiance dynamisée avec le but commun de comprendre et partager la signification apportée par le conte. Peu à peu,

c'est la prise de parole qui entre en jeu, voire le rôle du conteur peut très bien circuler parmi les apprenants.

Dimension pédagogique

Faisant intervenir plusieurs dimensions, le conte est traditionnellement une des premières rencontres entre l'enfant et la langue. Pour nous cela se passe entre l'apprenant de langue et la langue étrangère.

Le langage du conte n'est pas figé. C'est un langage (différent dans chaque culture) que chacun côtoie et pratique normalement dans son milieu familial, culturel et socio-affectif.

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, le manque de ce soutien (en langue et culture françaises) environnemental peut partiellement être recouvert par le conte, conté à propos pour les classes de langue. Des relations avec la langue étrangère se tisseront pendant l'activité :

- affective et humaine, liée au plaisir, à la relation avec le conteur et avec l'histoire,
- culturelle, par la transmission d'un patrimoine culturel et l'étude des différentes cultures susceptibles d'être présentes dans la classe,
- éducative par le choix des contes étudiés et des sujets abordés (structuration de la personnalité et construction de schémas sociaux),
- pédagogique, en donnant du sens à l'apprentissage ; apprendre pour conter soi-même ou tout simplement pour le plaisir d'écouter et de visionner et comprendre une histoire dans la langue étrangère.

Dans cette perspective, le conte est capable de développer l'imaginaire et la créativité, l'esprit critique, les capacités d'activation de la mémoire visuelle, auditive, sensorielle, la construction et la structuration du discours oral, la découverte des structures et des logiques des contes, le travail de la voix et de l'attitude corporelle ainsi que la gestion du regard envers ses interlocuteurs.

Ainsi, il développe en même temps l'écoute et le respect de la parole de l'autre. En outre, le conte permet d'étudier les différentes identités et spécificités culturelles en développant le langage, enrichissant le vocabulaire. En conséquence, il déclenche l'envie de parler et incite à la prise de parole. L'intérêt socio-affectif se montre avec

l'auto-encouragement de l'apprenant qui maîtrise son comportement en se sentant plus capable de prendre la parole devant un groupe à des moments précis.

Pour bien envisager une utilisation orale du conte en classe de langue, il faut se souvenir de l'importance de l'approche ethnographique des contes. Par exemple, les travaux et les enquêtes d'une spécialiste comme Geneviève Calame-Griaule, (1965, *Ethnologie et langage : la parole chez les Dogons* et 1974, *Permanence et métamorphose du conte populaire*) auprès de sociétés primitives africaines, ont permis de dégager de différents repères pour la mise en place et le développement d'activités langagières autour du conte.

Dans ce but, nous examinons dans la partie des expérimentations, des exercices (avec un conte africain) préparés particulièrement pour la classe de FLE. (Voir 2.2..4.1)

2.1.4.2 Transcription des dialogues audio (Voir 2.2.4.2 pour les applications)

Travailler l'expression orale en écoutant et transcrivant les dialogues quotidiens sous forme d'entretiens authentiques ordinaires dans lesquels la chaîne parlée met en évidence tout son aspect pragmatico-syntaxique et lexical, est une technique intéressante et dynamique.

Prononcés directement par des locuteurs français natifs, ces échanges communicationnels conduisent les apprenants hors de la salle de classe, en milieu linguistique originale.

Originaires de la langue source, les énoncés parlés par les locuteurs français et écoutés par nos apprenants, doivent être remaniés sur le plan de compréhension orale, analysés aux niveaux prosodique, syntaxique, lexical et sémantique. Les entraînements d'écoute suivis de l'analyse transcriptionnelle, offre aux apprenants d'associer leur compétence de la compréhension orale expressive et leurs acquis linguistiques, capacités qui les ramènent à mettre en œuvre l'interprétation orale et écrite des énoncés oraux.

Dans le travail que nous avons développé, chaque entraînement audio et sa transcription sont précédés d'un petit avis mettant en contexte le dialogue d'écoute.

Ce travail est également suivi des explications formulant les expressions courantes et termes familiers socioculturels utilisés ordinairement dans la langue orale.

Par ailleurs, il est remarquable que les reprises, hésitations, formes grammaticales erronées propres à la grammaire du parlé y sont abondantes.

Il est pareillement envisageable de récupérer de multiples dialogues actuels audio accompagnés de leur transcription (avec visée de corriger le travail de transcription fait en classe ou individuellement) sur les ressources Internet telle que France.bienvenue.fr spécialement structuré pour les apprenants de FLE.

Nous présentons dans la partie des expérimentations les principaux dialogues audio sur lesquels nous avons prioritairement travaillé (Voir 2.2.4.2).

Il faudra indiquer avec précision que nos apprenants ont progressivement évolué dans ce travail de longue haleine qui est tenu tout au long de notre recherche. Ceux qui se jugeaient incapables ou peu capables de transcrire les dialogues écoutés (notamment les étudiants moins forts que les autres), sont devenus beaucoup plus habiles en ce qui concerne la tâche de comprendre et de transcrire ces énoncés verbaux.

2.1.5 Techniques créatives-visuelles

La poursuite de la recherche des moyens d'apprentissage efficaces et motivants concernant l'apprentissage de l'expression verbale dans une classe de langue nous conduit à l'élaboration d'une autre piste de projets coopératifs capable de provoquer généralement chez les apprenants une réelle inspiration via des parcours diversifiés. L'une de ces modalités pédagogiques s'inscrit dans le roman-photos (2.1.5.1) et l'autre dans la bande-dessinée (2.1.5.2).

2.1.5.1 Roman-photos (Voir 2.2.5.1 pour les applications)

Expérimenté par les enseignants de FLE, ce projet de création, par exemple d'un roman policier, permet aux apprenants la poursuite de l'étude de l'image par l'analyse du dialogue et des questions de point de vue telles que cadrage et angle de prise de vue, la production de récits simples ou complexes organisés de façon cohérente, combinant différentes formes de discours notamment éléments descriptifs, éléments dialogués et paroles argumentatives incluant un travail sur l'implicite avec des particularités orales comme ellipses narratives et ruptures temporelles.

En recherchant la méthode de la mise en œuvre de cette activité, nous avons pu rejoindre sur le réseau Internet Véronique Cabrer, professeur au Collège Majorelle de Toul qui a mené un tel projet en classe de langue. Elle propose d'abord une entrée par la lecture de romans policiers (passages, résumés) pris dans la littérature de jeunesse, mais aussi dans la littérature pour adultes.

Nos apprenants ont choisi le genre policier : Pendant la lecture, ils observent les lois du genre policier pour qu'ils puissent ensuite les mettre en œuvre dans leurs productions.

Une grille de lecture leur a été donnée : Les apprenants repèrent au fil de cette lecture, les lieux, les moments des actions importantes, le traitement du temps linéaire, retours en arrière, rythme, la nature de l'énigme ou le meurtre, les personnages, les liens entre les personnages, les stratégies utilisées pour découvrir le coupable, l'atmosphère. Ils ont trois semaines pour lire un roman (ou les passages choisis) et remplir la grille d'analyse donnée. A la première étape de notre expérience qui se déroule sur deux semestres les apprenants lisent des romans policiers ou bien des passages choisis selon leur choix de lecture. (Voir 2.2.5.1)

La mise en commun de ces lectures et de la collection d'informations aboutit à la réalisation d'un document collectif qui comporte toutes les informations recueillies par 13 apprenants. Ce document permet de leur donner une première approche du roman policier, en faisant apparaître des composantes qui sont propres au roman.

Entretemps, les apprenants apprennent à reconnaître les plans, les cadrages et les angles de vue à travers des vignettes de bande dessinée. Les apprenants doivent reconnaître pour chaque vignette le cadrage et l'angle de prise de vue en s'aidant des définitions données. Par exemple, le dessin animé tiré du *Mystère de la grande pyramide*, aventure de Black et Mortimer et un choix de vignettes prises dans la même bande dessinée permet de consolider les notions précédentes et de mieux voir les effets obtenus par le choix du cadrage, de l'angle de vue. Ensuite, un travail d'analyse de roman-photos classique s'entreprind : Les clichés et les règles de composition sont repérés; l'intrigue, le décor, les personnages, les photos, le rapport texte-image.

Le site francparler.org/fiches/tice_romanphoto.htm donne la démarche complète pour la formation d'un projet de roman-photo. Ces exercices complètent les lectures et permettent d'envisager les divers aspects du roman policier : Ils concernent l'assassin et le détective à travers des fiches d'identité, des extraits de romans, le plan type d'un roman policier, la démarche à adopter et différentes situations possibles à travers plusieurs dessins qui figurent dans l'ouvrage. A ce stade, les apprenants ont en main les outils nécessaires à la création, il leur reste à passer à la réalisation.

(Voir 2.2.5.1 pour l'application)

a) Intérêts didactiques

Dans ce type de démarche, le professeur peut plus facilement observer et mesurer les difficultés à remplir les bulles. Ainsi il n'est plus celui qui transmet un savoir de façon magistrale ; son rôle change car il s'agit surtout d'écouter, d'interroger, de relancer, de se placer en personne ressource.

Les échanges réalisés lors de ces séances sont alors tout aussi importants que les réalisations textuelles écrites reflétant l'expression échangée.

En effet, la réalisation d'un roman-photos demande une collaboration sociale active (entre apprenants) d'où ces derniers bénéficient de l'échange des connaissances

linguistiques. En écrivant les dialogues et les échanges quotidiens, ils échangent des idées et des savoirs. Parfois, ils essaient de traduire du turc vers le français. Là, ils prennent conscience du non-sens qui peut surgir quand il s'agit de la pragmatique des deux langues.

Des fois, ils s'inspirent des dialogues inscrits dans le roman qu'ils ont lu. Ce travail les amène à rechercher le bon registre et à retrouver les expressions courantes en français. Les petits termes d'exclamation du registre oral comme euh, ah, oh, ben, eh ben, ben alors, donc, bon, bon alors, en fait, hein, dis donc, ouais (oui), c'est ça, voilà, enfin, les reprises par les pronoms et appositions, l'omission de ne, les formes orales directes d'interrogation, les ellipses, les formes incisives et le lexique particulier propre à l'expression orale (dégueulasse, c'est chouette, mon boulot, les nanas, c'est rigolo) sont pratiqués car ces procédés oraux ont tous été introduits dans ces dialogues courts rédigés par les apprenants.

Les dialogues et la narration doivent toujours apporter des informations nouvelles. Pour limiter ces dialogues, les photos (images) doivent être très expressives. Par exemple, si la comédienne prend un visage triste, on évite la narration (Selin est triste) et on met la réplique dans la bulle.

Le côté ludique de l'activité permet aux apprenants de se distraire et s'attacher au projet parce que les étapes dynamiques ne les ennuiant pas. Cet apport pédagogique assure la continuité de ce travail de longue haleine vu que la tâche exige une gestion sérieuse de l'organisation du projet.

L'organisation internationale de la francophonie (2007, www.francparler.org) donne la fiche pratique pour créer un roman-photos numérique. En suivant pas à pas les consignes sur la fiche d'activité, il est possible de créer son roman-photos en fonction du synopsis (scénario court). Pour le niveau de B1, un roman-photos de 10 à 15 pages semble être adéquat.

Néanmoins, le roman-photos peut toujours être plus court, selon le niveau de langue et les synopsis. Par ailleurs, les apprenants, souvent lecteurs de bandes dessinées, constatent eux-mêmes que le roman photo est très proche de cette forme de récit, plutôt oral.

En mettant les dialogues sous forme de bulles et en réalisant le montage des photos,

ils ont découvert et maîtrisé la fonction de l'ellipse, une importante particularité du français parlé. Le travail inspire nécessairement l'improvisation des dialogues de la part des apprenants comme dans la vie ordinaire les énoncés sont improvisés par les locuteurs.

Daniel Vaugelade (2010), enseignant au lycée professionnel Camille Claudel – Mantes La Ville, approuve que *la réalisation d'une telle séquence soit un travail complet qui fait appel non seulement aux savoirs-faire mais aussi aux savoirs-être : Recherche linguistique, mise en commun des idées, écoute et prononciation, travail en collaboration, façons de parler et expression faciale.*

Finalement, cette activité est très valorisante pour les apprenants : Ils travaillent sur la langue spontanée mais aussi sur des notions parfois complexes, comme les énoncés formels et informels autrement dit sur le changement dans les niveaux de langue. (Voir 2.2.5.1)

De ce fait, le roman-photo, en tant qu'une activité créatrice, permet de rétablir un équilibre entre les savoirs-faire et les savoirs-être car il associe intimement photographies et texte, expression corporelle et langage spontané.

2.1.5.2 Bande-dessinée (Voir 2.2.5.2 pour l'application)

Ressource didactique pouvant s'adapter à tous niveaux linguistiques, la bande dessinée est un moyen original, artistique et ludique de la familiarisation du langage verbal.

a) Particularités linguistiques

Du niveau débutant A1 aux niveaux avancés et recouvrant presque en totalité l'expression orale d'une langue, la bande dessinée s'adresse à tous les registres langagiers, du familier jusqu'au soutenu.

Par son aspect du maintien des registres rhétoriques variés, la bande-dessinée contient dans ses actes de paroles, les figures de style déjà étudiées dans le cadre du premier chapitre du présent travail. Par exemple, pour niveau B1, B2, C1 *Achille Talon* est une série de bande dessinée, au personnage éponyme¹⁹, créée par Greg en 1963 pour le magazine *Pilote* et éditée par le groupe Dargaud. Sur les couvertures des albums, le prénom est orthographié « Ach!lle ». Le nom de personnage vient de

¹⁹ Eponyme : Qui donne son nom à.

l'expression « talon d'Achille²⁰ ».

Caractéristique du dessin classique du style ligne claire²¹, cette bande dessinée allie des dialogues recherchés et subtils, ne reculant pas devant les néologismes, les jeux de mots, les allusions littéraires et les tirades alambiquées (compliquées).

Incarnation énorme de la bêtise bourgeoise, Achille Talon est reconnu pour les qualités de son dialogue brillant et fin, rempli d'allusions culturelles et de calembours savoureux, qui valent de figurer par pages entières dans les manuels scolaires et de faire l'objet de plusieurs thèses de doctorat en France, en Belgique et au Canada. Pour apprécier le langage complexe et richissime des aventures d'Achille Talon, il est généralement nécessaire de relire plusieurs fois les albums pour s'habituer au style du discours oral d'une part et aux personnages d'autre part.

Les phrases sans adjectifs ou aisément compréhensibles sont extrêmement rares. Donc, dans l'apprentissage du FLE, cette bande-dessinée s'adresse ultérieurement au niveau intermédiaire et avancé pour adultes. Par exemple, lorsque Lefuneste (personnage de la bande-dessinée) déclare d'un oisillon perdu et recueilli par Achille Talon (héros principal) qu'il est « hideux » (affreux), Talon lui répondra « Jalousie d'épouvantail complexé », au lieu de tout simplement désapprouver. De plus, les nombreux jeux de mots et autres tournures rendent la série difficilement traduisible ; pourtant, cela n'a visiblement pas découragé certains traducteurs puisque les albums ont été traduits en de nombreuses langues.

Pour niveaux plus modestes comme A1 et A2, il existe également des bandes dessinées expressives mais aussi beaucoup plus simples et moins, assez ou autant métalinguistiques. Des monologues et dialogues élémentaires et copieusement familiers, voire argotiques, des énoncés elliptiques, en rupture, interrompus,

²⁰ D'après notre recherche le « Talon d'Achille » désigne tout simplement le point faible d'une personne, en référence à Achille, héros de la mythologie grecque. A sa naissance, sa mère Thétis trempa l'enfant dans les eaux du Styx, réputées pour rendre invulnérable. Cependant, pour le plonger dans le fleuve, elle le tenait par le talon. C'est à cause d'une flèche empoisonnée reçue dans la seule partie vulnérable de son corps qu'Achille mourut.

²¹ D'après notre recherche, la ligne claire est un style graphique en bande dessinée dont Hergé se sert. La ligne claire doit permettre une compréhension maximale de l'histoire. Les plans, les dialogues, le lettrage, le graphisme, tout participe pour atteindre cet objectif de clarté. Le graphisme est épuré au maximum ; il ne comporte pas d'effets d'ombre ou de lumière. Tout détail superflu est éliminé. Le dessinateur a aussi souvent recours à l'ellipse pour suggérer le mouvement ou accélérer le rythme de l'histoire.

répétitifs et incisifs modèlent abondamment la pensée spirituelle en paroles phonétiques du français quotidien. Pour les apprenants, ces graphèmes (écritures) plutôt que des phonèmes (si la bande-dessinée n'est pas animée), représentent clairement le langage parlé accompagné du soutien graphique mettant en scène l'expression faciale et mimogestuelle.

Par exemple, dans une bande animée, lors d'une conversation entre un tonneau et une petite cuiller, les contrastes extrêmes des voix et de comportements physiques fonctionnent comme indices mnémotechniques. Le même procédé s'utilise dans les histoires racontées comme contes et fables. Les éventuelles différences personnelles servent à mémoriser le rythme et la prononciation et assurent l'auto-apprentissage en situation réelle. C'est pourquoi selon Llorca (1995), *les films et émissions de bandes animées télévisées conviennent le mieux pour acquérir la langue par associations sensorielles*.

Pour un autre exemple de ce niveau, nous faisons référence à la fameuse bande-dessinée *Tintin* avec une suite d'exercices poursuivis dans les collèges français en cours de FLE. Les exercices comprennent les niveaux A1, A2 et B1. En cliquant sur « tous les personnages » sur www.tintin.com, les héros de la série *Tintin* défilent en bande-dessinée. En choisissant le nom d'un d'entre eux, les apprenants peuvent facilement initier aux extraits de bande-dessinée.

Par la suite de notre étude, il est préférable d'élaborer ces types de langage abritant des monologues et dialogues en série.

b) Bande-dessinée en langage articulé : Achille Talon

Pour les personnages de la série Achille Talon, le langage n'a pas seulement une valeur uniquement utilitaire mais avant tout expressive. Les personnages de la série ont une tendance au bavardage qui pourrait être qualifiée d'expressionniste. Entre deux façons de dire les choses, ils choisissent toujours la moins simple, la plus fantaisiste, introduisant une part d'esthétisme et de poésie dans la réalité la plus banale. Peut-on trouver une manière plus imagée pour exprimer son inquiétude qu'en déclarant comme Talon père : « *l'angoisse prémonitoire d'un inquiet pressentiment fait frémir en moi l'appréhension sournoise d'un danger mal défini* » ?

Quand les mots existants ne suffisent plus, Creg (l'auteur) n'hésite pas à en créer de nouveaux pour animer ses personnages. Ce sont ces excès de langage et ces créations verbales qui valent d'être pleinement étudiés par leurs dimensions impliquant discours des implicites, sous-entendus et paroles métalinguistiques. Ainsi, la série Achille Talon unit parfaitement l'humour visuel propre à la bande-dessinée au registre soutenu ou métalinguistique de la langue ; en outre, elle y joint mimique, gestes, interjections dans ses formules typographiques, à travers des bulles dialoguées aussi bien que monologuées.

Emmanuelle Masson (2001, *Rédiger, Le magazine de la rédaction professionnelle* no 4.) approuve dans son article intitulé *Les extravagances linguistiques d'Achille Talon*, que *la bande dessinée n'est plus le parent pauvre de la littérature*. Elle cite notamment une thèse réalisée sur la série Achille Talon, qui montre que ce genre littéraire humoristique peut receler des trésors étonnants et ceux qui prenaient la linguistique au sérieux n'ont qu'à bien se retenir de rire.

Dans la dite thèse doctorale, Desaulniers (1994, Desaulniers, Claude Michèle (1994). *Un exemple de créativité dans la bande dessinée : les langages d'Achille Talon*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 2 v., ill.in Masson) déclare que *Greg sait exploiter magistralement les possibilités réjouissantes et ludiques du verbe*. La chercheuse retrouve que *les écarts de langage d'Achille Talon montrent, toute la vitalité et la richesse de la langue française. En effet, celle-ci se prête particulièrement bien à toutes sortes de jeux langagiers, notamment grâce aux multiples redécoupages possibles de la chaîne sonore : Le terme vernissage, par exemple, peut s'écrire vert nid sage*.

D'ailleurs, plusieurs auteurs francophones se sont adonnés à ce maniement fantaisiste de la langue. Pensons à Goscinny ou Gotlib, parmi les auteurs de bande-dessinée ou à de célèbres écrivains comme Rabelais, Proust, Prévert ou Queneau. Ce goût pour le jeu langagier vient manifestement d'un amour invétéré de la langue et, en ceci, Greg ne fait pas exception. Jeux de sons ou de sens, graphies fantaisistes, découpages et assemblages insolites font partie des procédés linguistico-humoristiques largement utilisés dans sa série. Les calembours²² apparaissent dans

²² Jeu de mots construit sur l'équivalence sonore de mots différents. Exemples :

la plupart des titres d'albums (*L'esprit d'Éloi, L'appeau d'Éphèse*) et dans ceux de presque un millier d'histoires.

À titre d'exemple, le gag (*blague, raillerie*) dans lequel Achille Talon s'échauffe passablement parce que sa lampe de salon ne fonctionne pas, s'intitule « *C'est bien laid que les rages* » (= éclairage). Du reste, l'univers d'Achille Talon est plein de ces jeux de mots ingénieux : *Noms de personnages* (*Vincent Poursan* (= vingt pour cent), *le commerçant sans scrupule qui vend à prix d'or les articles les moins indispensables*), *noms de lieux* (*Tapasambal* (= tu n'as pas un bal - ?), *pays en voie de développement dont la capitale est San Zunron* (= sans un rond)) ou *noms d'institutions* (*Tapiké Toumesou*, (= tu as piqué tous mes sous) *banque africaine*). (In Emmanuelle Mason, 2001, pp. 28-29, *Les extravagances linguistiques d'Achille Talon*, Rédiger. Le magazine de rédaction professionnelle, No : 4, 2001. www.ciral.ulaval.ca/redaction/mag/n4/n4_talon.pdf)

Quand nous avons utilisé avec une approche éclectique les extraits de cette série dans le cadre d'un apprentissage des mécanismes de la langue ou d'une initiation à l'apprentissage linguistique aux niveaux intermédiaire et avancé, nous avons facilement constaté tous ces avantages. Ainsi, pour les futurs francophones, cet instrument humoristique permet de retrouver le goût de faire usage d'une langue articulée et expressive. Achille Talon²³ ci-dessous :

Suite de la note 22 : « Allons ! Finissons-en, Charles attend ! » (*charlatans*) (Louis XVIII sur son lit de mort entouré de ses médecins.).
Demandez nos exquis mots. (*Demandez nos esquimaux*)

²³ D'après notre recherche, Achille Talon est un héros bourgeois, célibataire, entre 40-49 ans, chauve, gros, au nez énorme. Il est né en 1963, dans les pages du journal *Pilote*. Ses traits caricaturaux (corps et caractère) se distinguent de *Superman* ou de *Tintin*. Il a des défauts et des faiblesses comme tout être humain. Son excès de vanité ne l'empêche pas d'être sympathique. Il prône les valeurs morales et aspire à faire partie de l'élite. Il lutte contre la bêtise humaine dans ses mésaventures. Il est souvent ridicule par son individualisme.



Extrait d'Achille Talon, *Le roi des Zôtres*, par Greg (éd. Dargaud)

c) Spécificité langagière chez Tintin

Les liens informatiques *Le club Tintin* et *Tintin TV* permettent également de suivre les bandes dessinées coloriées et animées, dialoguer et jouer avec la communauté du site, apprendre le lexique et expressions pragmatiques.

Les apprenants peuvent remplir les dialogues dans les bulles qui leur sont présentées dans le cadre d'une histoire à anticiper selon les descriptions graphiques.

En outre, les aventures de *Luky Luke*, *Astérix*, *Dennis la malice*, *Les Simpsons* en français présentent également d'excellents et d'innombrables exercices oraux de la langue française. Ils peuvent être manipulés soit en forme de publication soit par la vision et l'écoute des outils interactifs.

L'un des personnages fameux de *Tintin*, *Capitaine Haddock*, est célèbre par ses injures. Ses monologues sont souvent basés sur divers affronts et humiliations. Dans le site proposé plus haut, il est possible de les entendre clairement, répétitivement et un à un avec toute leur dimension prosodique et phonétique. L'une des injures qui attire notre attention est orthographiée de façon suivante : « bashi-bouzouk » qui, en fait, s'écrit en turc : « başıbozuk » et qui veut dire « non-disciplinée ou bandit ».

Dans ce dossier pédagogique, il est possible de retrouver un recueil de plus de 200 malédictions inventées par Hergé, l'auteur de *Tintin*. Celui-ci fait remarquer pour ses inventions linguistiques : « *C'est surtout la sonorité qui me guide. Il y a des termes qui ne sont pas des injures mais, qui, lancés avec une certaine véhémence, ont l'air d'épouvantables insultes. Plus c'est savant, plus c'est sans réplique. Oryctérope ! Mettez-y le ton qu'il faut et votre adversaire ne s'en relève pas.* ». (in Nouma Sadoul, *Tintin et moi*, Casterman, p.112)

Voici quelques injures prononcées par le capitaine Haddock et vocalisées par un comédien natif français toujours à travers le cadre informatique (Internet) proposé dans ce travail :

Espèce d'analphabète diplômé

Espèce de sombre brute

Gredins

Protozoaires

Garnements

Ecraseurs

Tonnerre de Brest

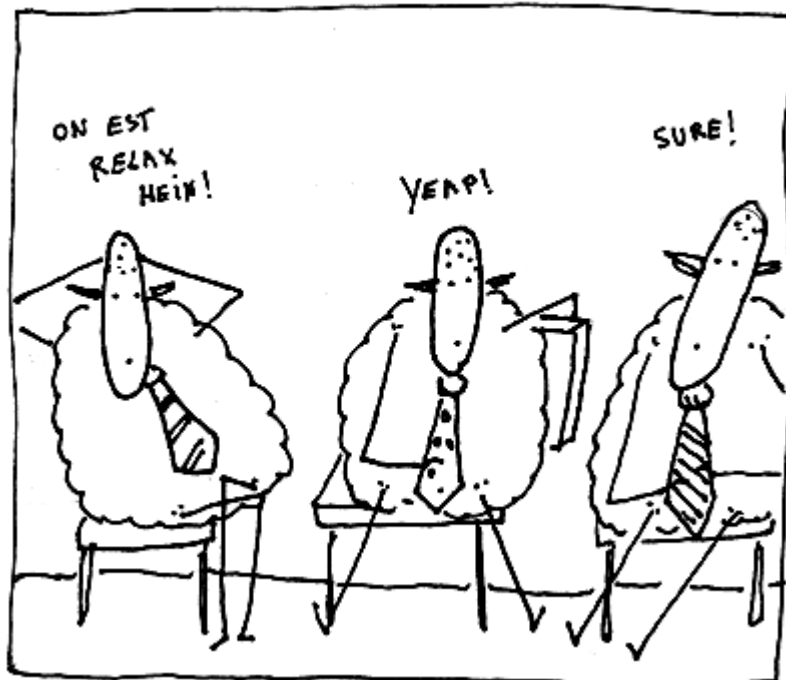
Nyctalopes

Misérable iconoclaste

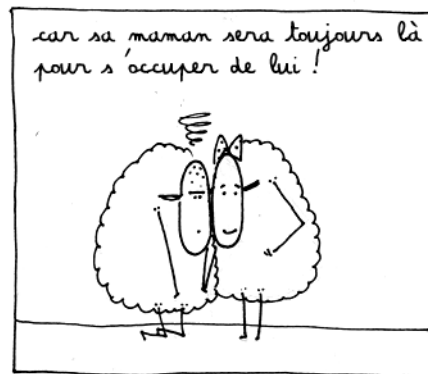
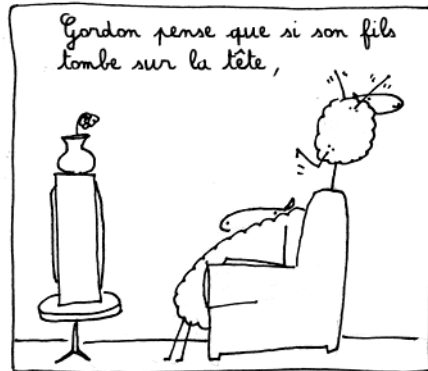
Bandit
Bougres d'ectoplasme roulette
Mille millions de mille sabords
Va-nu-pieds
Canaille
Bourge d'extrait de cornichon
Concentré de moules à gaufre
Espèce de chauffards
Vampire
Parasites

Le travail de ces expressions permet pareillement une étude interculturelle se basant sur la recherche lexicale des expressions sur le plan des sens propre et figuré. Par exemple « moule à gaufre » est un dessert belge au sens propre du terme ; mais au sens figuré c'est une insulte.

Par ces aspects expressifs, la bande dessinée interactive visionnée et écoutée ou graphique et lue, peut parfaitement être le point de départ d'activités orales. Par exemple, Gordon le mouton par Arnaud. Celui-ci s'interroge sur la vie, le troupeau, sa place dans le troupeau, le monde.



Le père indigne





Jerry Stobbart contre la mafia ; Menace

Sur une petite planète vivent des machins appelés blobs qui ont le mérite d'exister. Ils voudraient ressembler à Brad Pitt, mais ce n'est pas facile quand on est une amibe :



2.1.6 Techniques pragmatiques

Nous avons travaillé avec quatre techniques pragmatiques:

- Dialogues filmiques (2.1.6.1)
- Blagues et devinettes humoristiques (2.1.6.2)
- Humour urbain : stand-up français (2.1.6.3)
- Sketchs comiques / saynètes (2.1.6.4)

Sélectionnés et transcrits à travers la vie ordinaire, les dialogues tirés des échanges courants reflètent pratiquement toutes les particularités du français parlé.

2.1.6.1 Dialogues filmiques (Voir 2.2.6.1 pour les applications)

Les introducteurs comme le fameux « ben » de la langue française, leurs différentes intonations, l'omission de « ne » dans la négation « ne pas » de la langue parlée, les caractéristiques du registre familier y sont existants. Dans un objectif didactique mais aussi pédagogique, ces dialogues enregistrés et regroupés pour les niveaux A1-A2 et B1 sont facilement accessibles via les technologies informatiques et abordables grâce aux sites Internet des universités et collèges français et canadiens.

Par leur aspect reflétant exclusivement la grammaire du parlé et les spécificités communicatives de la vie quotidienne, ces dialogues intéressent davantage les apprenants étant donné que ces actes paroliens sont retirés de véritables ouvrages cinématographiques et exprimés avec un ton naturel de la voix, ce qui est relativement contraire aux écoutes dialogiques et phonétiques des cahiers d'exercices des méthodes de FLE.

Dans le cadre de notre recherche et avec le but d'approfondir nos hypothèses, certains de ces dialogues sont présentés à la suite de notre travail. En effet, il a été possible d'en collectionner soixante-dix, pour apprendre le français oral avec sourire, comme le suggère le site de FLE, *ClicNet*.

a) Intérêts des dialogues filmiques

Notre choix de l'utilisation des dialogues filmiques devient évident après avoir illustré et analysé ainsi en détail notre constatation, avec des énoncés typiquement oraux du registre familier de la langue française. (Voir 2.2.6.1)

Ainsi, nous apercevons clairement toutes les caractéristiques du registre verbal employé quotidiennement dans la rue, à la maison, à l'école, au bureau.

Nous avons déjà apporté une grande attention à la chaîne parlée du français dans la première partie de notre étude (voir Langage oral et langage écrit et chaîne parlée) et évoqué soigneusement les traits distinctifs séparant le registre oral de celui de l'écrit. Il convient de dénombrer ici ces aspects dominant les dialogues filmiques dont nous venons de faire l'étude. Voilà les propriétés les plus rencontrées :

- Ellipses.
- Appositions.
- Formes interrogatives directes.

- Formes interro-négatives directes.
- Formes de salutation.
- Noms (mots / termes) de caresse.
- Registre familial.
- Lexique particulier du registre familial.
- Omission des syllabes concernant surtout le pronom personnel. « tu » et de « il y a ».
- Omission de « ne » dans les phrases négatives.
- Connecteurs logiques oraux comme alors, bon, ben, eh ben, ah ben, hein, tiens, allez, voilà.
- Forme impérative.
- Pronom démonstratif (indéfini à l'oral) « ça ».
- Hésitations et ruptures dans les énoncés.
- Figure de style : antonomase (Voir la première partie de la présente étude, 1.5 Figures de rhétorique).
- Expressions, locutions et proverbes anonymes.

Par l'étude des dialogues filmiques, nous avons tenté de mener une réflexion sur le langage oral tout en multipliant les activités portant sur le parlé du français. La parole spontanée relève ainsi par ses spécificités les fonctions du langage (Voir 1^{ère} partie, 1.7.1 Chaîne parlée), les actes de parole oraux, la prise de parole des interlocuteurs, la spontanéité de la parole, formulation de ses sentiments par le biais des interjections et connecteurs oraux.

Teresa Tomasziewicz (1993), en étudiant la structure des dialogues filmiques et leur sous-titrage, parle de *la condensation de ceux-ci*.

Pour nous, la condensation, le raccourci des énoncés sous-titrés, reflètent en effet la forme elliptique propre à l'oral. Cela implique qu'en parlant, les locuteurs économisent la langue car ils sont pressés de s'exprimer le plus vite possible comme le sous-titreur doit synchroniser le dialogue dans un délai de visionnement très court.

De surcroît, à l'oral, la mimogestuelle et la sémiotique corporelle (rougissement, pâlissement, frémissement, silence -se taire-, évitement du regard -ne pas regarder-, effet des yeux, soupir, sourire, larmes, avoir chaud, avoir froid, coiffure, maquillage,

tenue vestimentaire) aident beaucoup les locuteurs à se faire comprendre par leurs destinataires. De ce fait, le caractère elliptique de l'énonciation orale s'avère apparemment dans les dialogues filmiques.

Selon Sophie Beauparlant (*La relation entre le dialogue réel et le dialogue filmique : effet de miroir ou déplacement dans Le fabuleux destin d'Amélie Poulain ?*) de l'Université de Québec, *il existe une relation entre le dialogue quotidien et le dialogue filmique car toute œuvre cinématographique de fiction s'affiche d'emblée comme étant une représentation du réel.*

Pour elle, *la parole filmique est celle du quotidien par son caractère de parole authentique.* Cette hypothèse prend sa validité sur l'analyse dialogique se rapportant au film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*.²⁴ Les rites d'interaction présentent les modes de la conversation du réel.

Les recherches scientifiques et notre analyse séquentielle des dialogues filmiques prouvent ainsi l'utilisation des dialogues quotidiens dans les travaux cinématographiques à un triple niveau : Le premier axe s'avère dans les dialogues du roman (Voir la première partie de la présente étude, dialogues) car nous avons déjà constaté que ces dialogues-là étaient en effet du langage purement verbal et paraverbal.

En outre, Nicolas Xanthos, par le projet doctoral qu'il dirige à l'Université de Québec (*Sémiotique du dialogue au cinéma*) ajoute à notre réflexion, un deuxième axe, le fait de l'axe identitaire dans l'acte de parole : *Le dialogue est le lieu de construction et de négociation de l'identité des interlocuteurs. Cet axe conventionnel (ordinaire, de la vie quotidienne) met en relief le mode de fonctionnement de la conversation, par la progression et la dynamique sur lesquelles elle est fondée.* Dernièrement, l'axe épistémologique permet de dégager des savoirs communs présumés par le dialogue.

Ainsi, le dialogue filmique, composante du film cinématographique, s'approuve dans son caractère de rituels d'échanges parolières. Ces rituels et le travail d'explicitation que nous faisons à la suite attirent l'attention de notre apprenant.

²⁴ Jean-Pierre JEUNET, « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain », France, 120 minutes, 2001.

A part les extraits que nous choisissons spécialement pour étudier en classe, nos apprenants ont toujours eu la volonté d'apporter et de suivre en classe des passages de dialogues des films pour tester eux-mêmes leur propre compréhension et familiarisation avec les spécificités apprises auparavant.

En annexe de notre thèse, il est possible de retrouver des transcriptions se rapportant aux autres dialogues filmiques avec lesquelles nous avons travaillé.

2.1.6.2 Blagues et devinettes humoristiques (Voir 2.2.6.2 pour les applications)

Nos recherches pointent qu'à l'heure actuelle, en France et au Québec, les didacticiens sont dans la quête des méthodes authentiques et modernes pour apprendre à parler en français aux apprenants et étudiants étrangers considérablement nombreux aux divers stades scolaires et académiques.

Pour ce faire, l'Université de Québec et le collège Swarthmore mettent en ligne pour s'entraîner et rire ensemble *Les Jokes*²⁵ de Louise Boileau qui vit au Québec et qui raconte des jokes ainsi que celles de Gert Millaire qui vit également au Québec et qui écrit des poèmes.

Nous en avons sélectionné certaines afin d'exposer leur allure renvoyant à la simplicité et au caractère didactique des phrases typiquement orales. De même, quelques blagues du comédien parisien *Théo Le rigolo* sont choisies et traitées en exemple dans cette partie de notre étude. Comme ressource de blagues quotidiennes, l'adresse Internet consultée de notre part est la suivante : <http://clicnet.swarthmore.edu/rire/blagues/DHTML.html> (collège).

Sélectionnées (par nous) dans un but pédagogique, ces blagues sont particulièrement intéressantes premièrement par leur aspect humoristique qui fait rire mais en même temps apprend la culture française ; deuxièmement par la dimension de soutien lexical apportée au début de chaque « joke ».

Ainsi, nous essayons de clarifier le plus possible, les implicites que l'apprenant doit décoder. Nous en présentons trente-neuf dans les lignes qui suivent. Ces blagues sont très courtes ; à savoir composé de cinq lignes (en moyenne) ou mots dialogués. Ainsi, même notre apprenant le plus désintéressé garde son attention et s'y intéresse.

²⁵ Joke : En français québécois, synonyme de blague.

a) Avantages

Instantanément utilisables pour les cours de français langue étrangère, blagues, citations et devinettes sont signalées en documents sonores (à être écoutés par les apprenants) avec un descriptif et la mention du niveau approprié soit de A1 jusqu'à B1.

L'humour des présentateurs télévisés et celles des blagues enseignent en faisant rire et en suscitant l'intérêt pour comprendre les implicites. Pour ce faire, les apprenants s'intéressent davantage aux savoirs lexicaux au niveau de terme et expression.

Tout en s'amusant, ils apprennent les dénnotations, annotations et connotations. Ils entendent les interjections et expressions figées françaises qui se répètent à peu près dans toutes les blagues, la construction grammaticale de la forme interrogative mais aussi celle de la langue spontanée avec les blagues-devinettes illustrées des propriétés prosodiques langagières.

La page officiel (Internet) de Coluche, comédien célèbre français, expose de nombreux textes et extraits sonores (et vidéos) ainsi que le site officiel de l'Université de Calgary au Canada dont nous nous sommes servis au cours de nos entraînements.

2.1.6.3 Humour urbain : stand-up²⁶ français (Voir 2.2.6.3 pour les applications)

La quête que nous avons poursuivie jusqu'à présent en sillonnant les formules que nous venons d'élaborer et qui semblent être plus motivantes et dynamiques par rapport aux exercices statiques de phonétique et compréhension orale exposés dans les livres de méthodes de FLE, privilégie effectivement l'oralité et la pragmatique de l'expression orale, dont l'apprentissage serait indispensable pour la didactique de la discursive verbale.

Encore une technique paraît-elle à nos yeux stimulante et intéressante au point de vue de création de l'énergie d'apprentissage concernant l'apprenant de langue étrangère.

²⁶ D'après notre recherche, le stand-up est la forme d'humour dans le sens où l'artiste n'a besoin de rien d'autre que d'un microphone et d'un mètre carré pour s'exprimer, s'adresser directement au public, et le faire rire en observant les détails du quotidien. Dans le stand-up, il n'y a pas de personnages interprétés au sens propre du terme. L'artiste parle à la première personne.

Relevant toujours de l'humour et du comique théâtral, ces petits textes ou anecdotes joués sous forme de stand-up par les humoristes ont en priorité l'objectif de faire rire. Les utiliser au profit de l'apprentissage du verbal conduit également vers une piste autant ludique qu'amusant. De plus, comme la dimension humoristique change relativement de culture en culture, ces petits textes joués sur scène télévisée ou en spectacle, emmènent les apprenants aux particularités culturelles des Français, par le biais du langage.

a) Particularités du stand-up

Les humoristes ont une aptitude à capter l'attention du public, à parler de thèmes divers et variés, sans pause ni temps mort, donnant l'impression continue d'improviser alors qu'en fait presque tout le discours est écrit à la virgule.

Ce style de bavarder est une forme de rhétorique ornée de petites touches à la française, notamment dans la chaîne parlée et le comique de situation.

Les thèmes abordés sont les plus banals. Avec une surprenante habileté langagière, les humoristes manient ainsi l'humour dans les dialogues divertissants de pure tradition des stand-up comédie, prononcés dans un registre ordinaire possédé normalement par tout locuteur natif français.

Tous les procédés lexicaux et syntaxiques de la langue orale étudiés dans le premier chapitre de notre travail sont mis en œuvre puisque c'est la chaîne parlée qui est mise en relief dans le traitement des entretiens dialogués en question. C'est pourquoi, guidé et explicité par l'enseignant, ces enchaînements paroliers accompagnés de leurs propres prosodies, diversifiés et sélectionnés en fonction des niveaux des apprenants, peuvent être offerts à écouter répétitivement, à observer, déchiffrer et transcrire pour une bonne familiarisation de l'oralité et de la chaîne parlée.

Par contre, lorsque l'humoriste français évoque les femmes, les jeux-vidéo, les potes, les téléphones portables, les vieux, les gays, l'alcool et tout ce qui compose la vie de tous les jours, là, il devient facile de se rendre compte à quel point le rire est un besoin essentiel de la vie quotidienne. C'est que les humoristes parviennent en effet à rendre l'ordinaire, drôlement extraordinaire avec des situations toutes plus drôles les unes que les autres. Ainsi, les stand-up ont un véritable pouvoir de thérapie à la

morosité ambiante ; autrement dit, un remède à la déprime (même pour nos apprenants qui sont stressés par le fait d'être étudiants en langue étrangère).

Il est évident qu'il n'est pas facile de créer un spectacle basé sur des monologues et parfois dialogues à partir de petits sketches enchaînés les uns après les autres, sans rapport apparent entre eux. En revanche, les humoristes réussissent à donner une fluidité et un sens à cet enchaînement parolier.

Ainsi, le stand-up se définit comme la forme la plus simple et complexe du spectacle, car tout est apparemment basé sur les seules paroles de l'artiste : Pas de décor, pas de musique, pas de chorégraphie. En bref, la mission à accomplir pour un spectacle stand-up divertissant, c'est de faire sourire, sans vulgarité, plutôt tourné sur les travers de tel ou tel sujet, sur des scènes de l'existence quotidienne.

A cet égard, ces échanges monologués aussi bien que dialogués au cas où le comédien œuvrerait avec un partenaire, peuvent servir d'outils didactiques aux apprenants aux niveaux intermédiaire et avancé. Les institutions peuvent posséder les vidéos vendues dans les librairies pour que les enseignants fassent transcrire les blagues en classe.

L'écoute de la voix du comédien, la compréhension des énoncés et leur analyse transcriptuelle, l'observation des gestes et des mimiques de l'humoriste, l'interculturel qui y réside, sont autant d'entraînements à exercer en milieu d'enseignement. Par cette perspective d'aborder l'expression orale de manière mémorisable et captivante, l'enseignant qui essaie de retenir vif l'intérêt au cours, évitera la fuite d'attention des apprenants.

2.1.6.4 Sketchs comiques / saynètes (Voir 2.2.6.4 pour les applications)

Une scène comique, qu'on appelle communément un sketch ou, plus classiquement, une saynète, est une courte représentation assurée par un ou plusieurs comédiens sur un ton humoristique.

Nous utilisons les saynètes comme quatrième outil humoristique dans notre pédagogie de la didactique de l'oral.

a) Particularités de la saynète

Dans une saynète, le comédien monologue comme si le public auditeur était véritablement ses interlocuteurs. Il n'a pas besoin de décor ni d'autre matériel technique sauf l'éclairage sur scène. Les comédiens peuvent dialoguer en passant de contexte en contexte. Leur succès réside dans la spontanéité des sous-entendus, des implicites, des jeux de mots qu'ils improvisent.

Nous avons sélectionné une série de saynètes dans lesquelles nous retrouvons :

- Le lexique du français oral typiquement familier et vulgaire.
- La syntaxe de la chaîne parlée : Répétitions, arrêts, raccourcis, paraphrases, elliptiques, incises et formes grammaticales erronées.
- Les connecteurs de la chaîne parlée et les fonctions communicatives qu'ils apportent aux énoncés.
- La mimo-gestuelle, complémentaire de la langue parlée et traductrice émotionnelle.

En raison de ces particularités, nous présentons les transcriptions détaillées de onze saynètes particulièrement intéressantes (une transcription est présentée dans la suite ; les dix autres sont présentes en annexe).

Les enseignants peuvent en choisir des passages en fonction de leur travail oral et faire travailler leurs étudiants là-dessus.

Par ailleurs, la compréhension de toutes les blagues n'est pas apparemment possible. L'humour et l'expression orale étant deux phénomènes intimement liés au système culturel de la langue, au bagage socio-affectif commun à une société parlant la même langue et à l'actualité quotidienne d'un pays, il est normal de ne pouvoir percevoir tous les détails sans exception.

Toutefois, nos apprenants ont été très intéressés par cette pratique de l'oral à travers des saynètes que nous avons étudiées. La transcription des monologues et dialogues leur a aidé à comprendre le discours de Coluche. (Voir 2.2.6.4)

Ces saynètes vidéo avec des acteurs professionnels comme Coluche, réunissent la langue parlée dans son authenticité et le non-verbal qui vient s'y substituer et se combiner.

Calbris (1992, p.153) précise l'importance de demander d'imiter des gestes inconnus. *Cela permet, grâce aux différences constatées entre imitateurs de relever des phénomènes perceptifs ce qui implique une interaction entre perception et interprétation et entre perception et reproduction.*

Or, il n'est pas possible de demander aux locuteurs d'une langue d'imiter spontanément la mimogestuelle d'une nouvelle langue.

Toutefois, grâce aux techniques à travers lesquelles nous avons travaillé, en tant que locuteurs et futur locuteurs de la langue française, nos apprenants ont pris conscience de l'importance de la langue corporelle et de l'expression des gestes et des mimiques.

Dans la partie qui suit (2.2), il est possible de retrouver nos applications et les grilles d'évaluation proposées pour chaque application.

2.2 APPLICATION

2.2.1 Application des techniques dramatiques

2.2.1.1 Simulation globale

Notre expérimentation : Agence matrimoniale

Public : Apprenants en deuxième classe de licence en traductologie à l'Université Marmara. (Un an de classe préparatoire + un an de licence + le premier semestre de la deuxième année en licence)

Nationalité : Turquie

Age : 21-22 ans

Niveau : B1 (Certifié par l'examen international de l'Institut français du Consulat français à Istanbul)

Sexe et nombre : Dix apprenantes.

La simulation globale orale effectuée par nos dix étudiantes a pour contexte les événements qui se passent dans une agence matrimoniale. Le niveau de nos étudiants concerne le niveau de français B1. Nous avons huit étudiantes et deux étudiantes déguisées en hommes.

Nous leur avons communiqué le sujet et laissé à leur créativité les autres détails de la simulation car elles nous ont demandé elles-mêmes cette liberté d'action et de décision.

Les dix locutrices-actrices ont rédigé par travail collectif un synopsis et le déroulement adéquat. Elles ont distribué entre elles les rôles.

Elles ont préparé en classe la vidéo-projection, le bureau du professeur et deux chaises. Après avoir montré un tout petit film générique qu'elles ont préparé avec les photos qu'elles ont prises (de leur bureau matrimonial fictif), elles ont laissé au mur cette image agrandie pour donner l'air d'une véritable agence : Agence Amour.

En France, c'est le matin, le bureau est calme, les ordinateurs éteints, la femme de ménage, une jeune femme calme et timide, balaie le bureau. Elle porte un tablier et a un balai à la main. Elle semble être une personne aimable. Elle aère la pièce, parfois elle murmure quelques mots ou chuchote une chanson.

- Quand il me prend dans ses bras, il me parle tout bas, je vois la vie en rose...

On sonne à la porte. Un monsieur habillé d'un costume gris avec une cravate bleue arrive. Emu, agité, bavard et curieux, le monsieur est sèchement accueilli par la femme de ménage. Elle lui prie de s'asseoir et d'attendre jusqu'à neuf heures l'arrivée des employées.

- Bonjour mademoiselle. J'ai rendez-vous avec...
- Bonjour monsieur. Je sais bien mais vous êtes en avance.
- Euh..... (en regardant sa montre). Personne n'est arrivé alors ?
- Asseyez-vous s'il vous plaît Monsieur. Là ; vous pouvez vous mettre là. Bon, enfin, vous devez attendre quelques minutes...Café ?
- Ben, volontiers !

Impatient, le monsieur continue à l'embêter en lui posant les mêmes questions auxquelles la jeune femme répond par des regards fâchés. Elle soupire pour que celui-ci ne la dérange plus et pour qu'il la laisse faire son travail. Par contre, le monsieur s'agite de plus en plus, observe le bureau, marche à droite et à gauche tout en monologuant.

- (En se frottant les mains) On va voir...Quelqu'un de super. Ah oui, c'est ça. Mais comment ça se fait que le bureau n'ouvre pas ?

Il est neuf heures. Les employées arrivent. Le chef et son assistante disent bonjour et serrent la main du monsieur. Elles allument leur ordinateur, elles commencent à parler des candidates qu'elles proposent pour un mariage probable avec le monsieur. Trois premières rencontres au bureau avaient été déjà programmées pour aujourd'hui. S'il décide de sortir avec l'une d'entre elles, alors ça sera la deuxième phase de l'organisation.

La première candidate arrive, avec son costume chic et son allure coquette, très sûre d'elle, bavarde, curieuse. Ils se disent bonjour, ils se présentent, ils parlent de leurs goûts et préoccupations personnels, mais aussi de leur situation financière. Le monsieur est riche, la candidate est contente. Mais le dialogue se rompt aussitôt, le monsieur ne la trouve pas assez jeune et belle. Déçue et irritée, la candidate quitte le bureau. Le chef et son assistante essaient cependant de les calmer.

- Enfin, quel âge avez-vous ? Quarante au moins ? Non, attendez ! Ben, je (ne) veux pas être rude mais pour être réaliste, enfin, euh...
- Quoi ? Quelle connerie ça ! Je n'ai rien à faire avec un insolent. Idiot ! Moi, je m'en vais, moi !

La deuxième candidate arrive. Une deuxième scène de rencontre et de présentation se déroule. Le monsieur est émerveillé par cette beauté. Hélas, elle ne le trouve pas assez jeune et aimable et refuse sa proposition de dîner. Elle part en toute hâte.

Triste et déçu, il demande désespérément au chef de consulter les dossiers pour voir s'il y a d'autres candidates d'épouse conformes à ses exigences. Entretemps, la femme de ménage qui a témoigné silencieusement ce qui s'est passé, apporte les cafés. Elle lui sourit cette fois-ci, mais ne dit rien. Il lui sourit gentiment en réponse.

La troisième candidate arrive accompagnée de sa mère extrêmement bavarde et dominante. C'est la mère qui répond à toutes les questions posées, c'est elle qui dirige l'entretien et qui décide de tout. Elle ne laisse même pas sa fille voir le candidat futur époux. Toutes les intentions communicatives et tentatives parolières de la jeune fille sont vaines.

- Moi, je voudrais...
- Ben, écoutez, euh...
- Pourquoi pas, moi, eh ben si !

Le monsieur s'énerve et demande de le laisser contacter sa fille. La mère, cette folle de complexe de supériorité, prend sa fille par la main ; elles sortent ensemble du bureau.

Triste et consterné, le monsieur qui ne sait plus quoi faire, s'assied et se tait en regardant fixe devant. Le chef et son assistante parlent au téléphone, s'occupent des administrations routinières. La jeune servante va et vient, lance des regards furtifs vers le monsieur, ouvre la porte et parle à un autre monsieur qui vient d'arriver.

Le monsieur la regarde de façon plus attentionnée et suit les démarches de cette jeune femme calme et timide. Enfin, il lui dit qu'il ne comprend pas toutes ces femmes problématiques qui compliquent la vie. Elle, tout d'un coup, elle répond

qu'il a raison mais qu'il existe également d'autres femmes qui ne compliquent pas la vie et qu'il ne faut pas aller les chercher loin.

Elle avoue d'une phrase simple et courte qu'il lui plait beaucoup. Le monsieur se lève, la regarde attentivement. Tous les deux heureux et chanceux par le hasard, se jettent dans les bras l'un de l'autre.

La simulation a duré 25 minutes. Les apprenantes ont prononcé des énoncés quotidiens, affirmatifs, négatifs, interrogatifs et surtout exclamatifs. Elles se sont exprimées parfois par un seul « ben ! » parfois par un seul « mais non ! » parfois par une phrase entière, une autre phrase elliptique, incise, complète ou incomplète.

Ce qui nous a beaucoup surpris, c'était l'aisance et la rapidité des énoncés qui ont écoulé pendant les dialogues mais aussi lors des moments de silence. La spontanéité des apprenantes-actrices était vraiment très appréciable. A vrai dire, nous ne nous attendions pas à une telle spontanéité naturelle. Les étudiantes n'ont rien appris par cœur, mais ont bien travaillé leur rôle et le déroulement de l'événement. Elles ont su vivre la situation fictive. (Malgré les interférences lexicales et grammaticales)

Nos observations emmènent à constater que l'action est un facteur déclencheur à l'égard de l'expression. Tant on est corporellement mouvementé (de manière normale, pas en excès) au niveau de gestes, mimiques, regards, postures tant on a envie de dire enfin quelque chose ; on se prépare à parler, on retrouve des mots à discuter.

Le mouvement corporel s'attache donc à la parole, facilite de recourir sur le plan cognitif à nos ressources expressives linguistiques. De ce fait, nous raisonnons que la pédagogie de l'expression orale doit absolument prendre appui sur les techniques actionnelles et relationnelles.

Grille d'évaluation

Nous nous sommes inspirés de la grille d'entretien oral simulé pour l'embauche professionnelle de FACE (FACE Grand Toulouse, Membre de la fondation Agir contre l'Exclusion, www.fondationface.org) qui est une fondation éducative fondée à Toulouse pour la formation des étudiants qui se retrouveront dans des situations professionnelles de la vie réelle.

Cela est nécessaire pour construire des passerelles (au sens de ponts) entre le savoir académique et la vie quotidienne, pour favoriser l'accès au réel, démythifier le réel en simulant des échanges semblables dans des situations similaires et mettre les apprenants en confiance avec leur expression.

Nous avons adapté nos objectifs sur la même grille en faisant quelques changements.

SIMULATION GLOBALE

Grille d'évaluation

Nom et prénom du simulateur / simulatrice

Date de la simulation

Titre de la simulation

COMMUNICATION VERBALE

S'exprime dans un langage correct :

- Articulation
- Niveau sonore
- Chaîne parlée
- Grammaire du parlé

S'exprime dans un registre adapté :

- Courant
- Familier
- Argot
- Soutenu

Comprend et communique :

- Réactions adéquates
- Destinataire empathique

COMMUNICATION NON VERBALE

Soigne sa présentation

- Tenue vestimentaire
- Coiffure et maquillage (s'il le faut)

Attitude générale adaptée

- Gestes
- Mimiques
- Regards

- Posture corporelle

QUALITE DE L'ARGUMENTATION

Cohérence globale du discours oral

- Les idées sont logiques et le discours a du sens
- Les sentiments sont exprimés
- L'empathie est assurée

Savoir se mettre en valeur

- Prise de parole
- Montrer ses points forts
- Expériences positives

Effet sur le destinataire

- Expressif
- Convaincant
- Phatique

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

La simulation semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Évaluateur / Évaluatrice :

2.2.1.2 Jeu de rôle

Notre jeu de rôle

Public : Apprenants de classe préparatoire à Yabancı Diller Yüksekokulu à l'Université Marmara. (Un an de préparatoire, fin du deuxième semestre)

Nationalité : Cinq apprenants turcs et une apprenante française (Erasmus).

Age : 18-20 ans

Niveau : A2 (Certifié par l'examen international de l'Institut français du Consulat français à Istanbul)

Sexe et nombre : Trois apprenantes et trois apprenants.

Nous appliquons maintenant notre jeu de rôle. Nous avons proposé à nos apprenants, un agent de tourisme qui reçoit dans son bureau un jeune couple désireux de partir en vacances.

Dans les séquences réalisées, le couple regarde les catalogues, écoute attentivement l'agent, lui pose des questions et se renseigne ainsi sur les forfaits proposés et les avantages offerts.

- Quels avantages vous proposez dans ce forfait ?
- Le billet d'avion, c'est aller-retour ?
- On n'a pas de réduction ? Mais les autres agences...

Toujours indécis, le couple tarde à choisir un programme parmi d'autres quand l'agent essaie ardemment de le convaincre. Enfin, le coup de fil reçu par la dame et venant de la part de sa mère fait surgir un total désaccord entre la dame et le monsieur.

- Toutes les îles, ça risque d'un tremblement de terre. Attention hein !
- Mais maman, on allait décider...
- Décidez plutôt pour le Nord.. Oui, le Nord. La Finlande...
- Il fait chaud là-bas ? On ne veut pas manquer de soleil...

Le jeu est mis en scène par six apprenants, cinq apprenants turcs et une apprenante française jouant le rôle de l'agent, de la secrétaire commerciale, du mari (le client), de la femme (la cliente), de leur enfant et de la belle-mère au portable qui se mêle de cette affaire.

Les apprenants étaient habillés de leurs costumes habituels, sans préparations préalables. Ils ont utilisé le bureau de l'enseignant comme agence de tourisme. Ils ont mis au tableau le nom de cette agence touristique et les clients y sont entrés par la porte de la classe.

Les interactants ont vraiment vécu la situation avec beaucoup d'humour et d'émotions tout en produisant les actes de paroles. La plus grande difficulté, le manque de lexique instantané, a été surmontée par la stratégie de compensation : Lorsqu'un mot en français manquait, ils y mettaient tout de suite son équivalent en turc. De cette façon, nous avons essayé d'éviter d'intervenir périodiquement à la production des chaînes parlées. Une autre difficulté à surmonter a été la conjugaison verbale correcte et immédiate. Cela bloquait tout le temps les apprenants.

A part la dimension didactique, nous constatons par notre expérience ainsi que par la pratique de notre collègue en Chine (Voir 2.1.2.4, première partie), que les interactants s'entraident dans ce jeu de communication. Les participants collaborent en parlant, se comprennent également par la mimogestuelle et orientent l'un l'autre par les principes linguistiques (grammaticaux et pragmatiques) de politesse et socioculturels. Ils assurent donc une intercompréhension maximale et optimale.

Notre analyse mais aussi celle de Colombo (Voir 2.1.2.4) relève la complexité de l'exercice pour les apprenants non natifs mais aussi ses avantages sur le plan de la délivrance de l'expérience verbale : Bien que les énoncés restent parfois inachevés, les participants trouvent des solutions pour continuer à échanger. Le recours à la répétition d'un terme se présentait ainsi sous forme de reprise ou synonyme.

Techniques d'échauffement

Public : Apprenants en première année de licence du département de traductologie à l'Université Marmara. (Un an de classe préparatoire + deuxième semestre de la première année de licence).

Nationalité : Turque(s)

Age : 20-22

Niveau : B1 (Certains sont certifiés par l'examen international de l'Institut français du Consulat français à Istanbul et d'autres qui n'ont pas participé à cet examen payé.)

Sexe et nombre : 36 apprenants (6 sous-groupes x 6). 32 apprenantes et 4 apprenants.

Pour une familiarisation à la scène qui va être jouée, il est possible de créer à l'avance l'ambiance et le rythme de l'action. Par exemple, les étudiants vont jouer des voyageurs précipités dans une gare, des voyageurs fatigués, des voyageurs ralentis qui attendent.

Les apprenants se transforment en ces voyageurs et changent de rythme selon le type de voyageur qu'ils jouent. Après s'être approprié des attitudes compatibles, nous leur demandons d'exprimer leur impression par une interjection, par un son, un mot ou une phrase. Ils trouvent tous à dire quelque chose : « Ah ! Fatigué ! », « C'est pas

possible ! J'ai raté le train ! », « J'ai faim, il faut que je m'achète un sandwich », « J'ai perdu ma femme ! », « J'aime cette gare historique ». « Où est donc ma valise ? ».

a) L'entraînement corporel fait d'avance prépare et motive les étudiants à parler. Nous constatons que sans cet échauffement corporel et relationnel au contexte fictif, notre apprenant éprouve une grande difficulté linguistique et psychologique : Certains refusent de participer au jeu en disant franchement qu'ils ont peur de parler car ils sont incapables de se rappeler même les mots les plus courants.

D'autres sont complètement irrités et disent qu'ils ne joueront même pas si le jeu se fait en turc. Ils se jugent peu doués pour ce genre d'activités. En revanche, une fois que ceux-ci participent au stade d'échauffement dans lequel personne ne parle mais agit en entrant corporellement dans la peau d'un vrai voyageur, à la suite, même les plus silencieux commencent à parler.

b) Au stade où les étudiants se lancent à parler, la technique ludique de l'imitation est fonctionnelle. L'enseignant invite un à un les volontaires à son bureau ou devant le tableau, pour que ceux-ci l'imitent sur le plan de posture corporelle, gestes, mimiques, mouvements ritualisés. Ils le font volontiers. Quand un étudiant propose une attitude typique de l'enseignant, le sous-groupe d'étudiants reprend en miroir cette même attitude à laquelle vient s'ajouter cette fois-ci, des phrases typiques de l'enseignant. Dans notre pratique, nos apprenants nous ont imités et ont produit des énoncés pareils qu'ils ont ajoutés aux comportements physiques qu'ils ont observés chez leur professeur:

« Bonjour, ça va aujourd'hui ? », « Vous êtes en pleine forme ? », « La feuille de présence s'il vous plaît ! », « Mais, attendez ! », « Voulez-vous vous taire, on ne peut pas entendre votre ami », « Voyons ! Les exercices maintenant », « Avez-vous des questions ? », « Avez-vous une idée sur », « Qui veut faire un petit résumé de la semaine précédente ? », « Comme ça », « C'est bon », « C'est bien », « Tout à fait », « Pause ? Vous êtes fatigués ? », « Bon, je mets au tableau ».

De cette façon, nous préparons nos étudiants à la technique du double, technique de soutien qui aide le locuteur quand il n'arrive pas à trouver le mot.

c) Dans un autre jeu de rôle, on imagine qu'on a en main un objet imaginaire. Les apprenants s'assoient en rond et font semblant de tenir cet objet imaginaire entre les mains. Chacun lui attribue un nom et une apparence dans son imagination. On commence par la transmission d'un objet. Nos apprenants ont imaginé : Un vase précieux, un plat très chaud, un vêtement sale, une tige épineuse, des boucles d'oreilles minuscules en diamant, un fardeau lourd, un tout petit bébé, un couteau dangereux, un cadeau romantique.

On passe en silence cet objet imaginaire à son voisin. Personne ne sait de quoi il s'agit mais observe les comportements de le faire passer, la façon de le tenir. La tour terminée, les apprenants donnent leurs idées et nomment enfin cet objet imaginaire. La tour recommence, cette fois-ci l'objet est de nouveau retransmis à son voisin accompagné d'une expression vocale. Nos apprenants ont produit ces énoncés : « Voilà, c'est pour toi ! », « Attention ! C'est chaud », « Euh, comme c'est sale ! », « Ben, c'est quoi ça ? Qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet ? », « Ah, c'est joli, ça doit être cher ! », « Mais c'est trop lourd pour moi ! », « Fais attention, il faut le tenir bien ! Ce n'est pas une poupée ! », « Il est mignon », « Hmm, ces fleurs sentent bon ! Merci. », « Aïe ! Ça me fait mal ! », « Zut alors! Ils sont tombés par terre ! ».

On reprend la même activité avec un autre objet proposé et ainsi de suite. Nos étudiants se sont beaucoup intéressés à ce type de jeu de rôle ; ils ont pratiqué la langue en s'amusant et on a fait beaucoup de productions orales.

En créant ces exercices nous nous sommes appuyés sur les techniques de jeu de rôle de Bernard Dufeu (1983, p.70) qui démontre que *même un objet imaginaire qui n'existe pas réellement en classe* peut être capable de permettre l'expression.

En jouant le jeu, nous imaginons, créons une histoire spontanée, nous agissons, nous montrons avec nos gestes, mimiques et interjections nos sentiments et nos intentions. Toute cette démarche finit par susciter spontanément la parole et la mise en œuvre de notre compétence orale.

Techniques de participation

Public : Apprenants en deuxième année de licence du département de traductologie à l'Université Marmara. (Un an de classe préparatoire + un an de licence + le premier semestre de la deuxième année.)

Nationalité : Turque(s)

Age : 21-23

Niveau : B1 (Certains sont certifiés par l'examen international de l'Institut français du Consulat français à Istanbul et d'autres qui n'ont pas participé à cet examen payé.)

Sexe et nombre : 36 apprenants (6 sous-groupes x 6). 32 apprenantes et 4 apprenants.

On décide de jouer une scène simple de tous les jours. Nos apprenants ont préféré une scène d'attente d'un amoureux dans un restaurant. Ils ont joué de façon non-verbale la scène de restaurant. L'amoureux regarde sa montre, soupire, prend son apéritif, renvoie le garçon qui vient prendre sa commande, regarde son portable qu'il met sur la table. Les garçons vont et viennent, servent les autres tables.

Pour jouer le jeu, le groupe total repart en sous-groupes. Nous avons constitué six sous-groupes de six étudiants chacun de niveau B1.

Un joueur commence à parler. A un moment donné, un étudiant du sous-groupe intervient en disant « stop ! ». Le joueur qui parle s'immobilise (il immobilise sa parole, ses gestes, son regard). Celui qui a demandé d'arrêter l'échange vient l'imiter en prenant la même forme corporelle (assis, debout, riant, la bouche ouverte, la main en l'air, prenant un objet). Celui qui fait le miroir (qui prend la place de l'interlocuteur) continue à sa place à parler. L'histoire du jeu s'improvise avec la participation de chaque apprenant des six sous-groupes.

Pour exemplifier, nous donnons un passage de notre jeu de miroir improvisé :

Le garçon s'approche une cinquième fois de l'amoureux. A son oreille :

- Excusez-moi Monsieur, il paraît que votre fiancée va s'absenter. Je vous conseille de prendre le rôti du jour et du vin rouge.
- Stop !

Le garçon, penché vers les monsieur assis, s'immobilise. Un autre étudiant prend sa posture en passant derrière, ce que nous appelons « *faire le miroir* » avec le terme de Dufeu (Idem). Un moment après, le nouveau intervenant continue :

- Alors, vous désirez Monsieur ?

- Je voudrais encore attendre quelques minutes ma fiancée. En fait, c'est moi qui suis en avance.
- Stop !

C'est une étudiante du sous-groupe qui intervient. Elle passe derrière l'amoureux et prend la même allure déçue, irritée, impatiente. Elle commence à parler :

- Non ! C'est mieux comme ça. Elle me fait chier. Vous connaissez cette jeune femme derrière le bar ?
- Oui, c'est la fille de notre patron.
- C'est bon ! Je voudrais l'inviter à dîner avec moi.
- Stop !

L'histoire s'improvise et prend fin jusqu'à ce que le dernier communicant intervienne en disant « stop ! », en faisant le miroir et en mettant le point final avec ses paroles.

L'originalité et l'efficacité de cette technique de déroulement consistent à ce que nos apprenants improvisent toute une histoire imaginaire, la jouent, la développent et parlent tous à leur tour, à un moment donné qu'ils en ont envie, qu'ils sont inspirés par la scène ou par un autre joueur sans que rien ne leur soit imposé.

En raison de cette liberté et ouverture pédagogiques, nos apprenants ont pris beaucoup de plaisir à jouer plusieurs fois le jeu de miroir dans d'autres contextes imaginés dans lesquels ils ont constaté eux-mêmes l'épanouissement de leur envie de parler et l'éclosion de leur compétence communicative.

Ainsi, il est possible d'incarner beaucoup de personnages fictifs, le bavard, le timide, le curieux, l'amoureux ; définir l'espace dans la salle de classe même, les personnages et le temps.

Théâtre forum

Public : Apprenants en deuxième année de licence du département de traductologie à l'Université Marmara. (Un an de classe préparatoire + un an de licence + le premier semestre de la deuxième année.

Nationalité : Turquie

Age : 21-23

Niveau : B1 (Certains sont certifiés par l'examen international de l'Institut français du Consulat français à Istanbul et d'autres qui n'ont pas participé à cet examen payé.)

Sexe et nombre : 6 apprenants (2 sous-groupes x 2). Cinq apprenantes et un apprenant.

C'est une application inspirée de Daniel Feldhendler (1982).

Un groupe d'étudiants volontaires présente dans un premier temps une scène imaginaire ou vécue qui renferme des situations frustrantes. Au cours d'une seconde représentation, les spectateurs (les autres apprenants) peuvent à tout moment interrompre le déroulement de la scène et remplacer un des acteurs pour donner une nouvelle orientation.

Par exemple : Une voyageuse perd son sac à main à l'aéroport et répond aux questions posées par l'administration des objets trouvés. Mais elle est irritée par les questions posées.

- La couleur de votre sac Madame ?
- Rouge. J'ai bien dit que c'était rouge.
- Eh ben non ! Vous avez dit que c'était jaune.
- Je répète alors : Le côté devant c'est rouge, le côté derrière c'est jaune. Deux couleurs. Il y a une poche devant. C'est pour mes clés en fait.
- Quelles clés ?

Nous avons commencé à pratiquer avec six apprenants volontaires d'abord. Peu à peu, d'autres apprenants (spectateurs-auditeurs au début) sont venus nous rejoindre.

Cette pratique théâtrale forum nous a particulièrement rassuré par la prise de parole libre de tous les apprenants car nous nous soucions de ce que l'ensemble des apprenants dans la même classe ne soit concerné par l'activité.

Le sujet a été orienté vers une quête de voleur et le jeu a eu une fin inattendue. Malgré que nos étudiants connaissent déjà le sujet, le travail théâtral se déroule presque dans une improvisation inspirée par diverses participations spontanées.

L'évolution de théâtre forum se fait en trois dynamiques : Le premier c'est que l'apprenant joueur est en relation avec soi-même et donne des réactions en s'imaginant dans une situation pareille.

Le deuxième c'est que le joueur se met en relation avec les autres apprenants qui interviennent. Chacun est influencé et inspiré par la parole et l'attitude de l'autre.

Le troisième rapport s'établit à l'environnement. Le joueur entre dans l'environnement fictif (la question de décor et de la préparation d'une scène peut toujours exiger des conditions et facilités spéciales) soit au niveau micro par l'environnement réel soit au niveau macro par son vécu antérieur ou imagination.

Ainsi, la dramaturgie trouve sa dynamique au sein des participants du jeu de rôle et agit comme une fonction catalyseuse, accélératrice des réactions expressives.

Grille d'évaluation

Nous nous inspirons de la grille présentée dans le cadre des *Instruments d'évaluation formative en français langue seconde* de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (CAST, 1999) au Canada, Ottawa. Cette grille est préparée selon les exigences du jeu de rôle : Ponctualité, spontanéité, stratégie communicative, gestion de l'émotion. Un jeu de rôle n'est pas préparé en avance. Il est de caractère ponctuel.

JEU DE RÔLE

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date du jeu de rôle

Titre du jeu

COMMUNICATION PROSODIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE

L'apprenant regarde son interlocuteur et parle à voix distincte (hauteur, timbre de la voix) avec considération proxémique

L'apprenant s'exprime avec clarté dans un registre neutre (selon l'interaction verbale)

COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

L'apprenant peut contribuer au déroulement du jeu

L'apprenant peut exprimer son désaccord avec une opinion, échanger pour confronter son point de vue

L'apprenant peut comparer des propositions, discuter ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir.

L'apprenant peut s'exprimer autrement si son interlocuteur ne le comprend pas.

L'apprenant peut développer une argumentation personnelle.

L'apprenant peut développer spontanément un acte de parole afin de réagir aux questions ou remarques des interlocuteurs.

L'apprenant peut recourir aux stratégies corporelles, mimogestuelles.

COMPETENCE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

Propos globalement compréhensible en dépit des erreurs de prononciation

Réalisation des phonèmes, accent respecté

Accentuation de la phrase correcte, intonation descendante ou montante

COMPETENCE GRAMMATICALE

Utilisation de structures simples (des erreurs élémentaires systématiques)

Autocorrections faites, interférences mais le sens reste clair.

Recours à des structures complexes.

COMPETENCE LEXICALE

Répertoire restreint qui suffit à exprimer ses idées.

Bonne utilisation du lexique étudié, manque compensé par des périphrases.

Bonne maîtrise du lexique, bonne formulation pour éviter les répétitions.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

Le jeu semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.1.3 Pratique dramatique

Nos applications de pratique dramatique

a) Aparté

Public : Apprenants en première année de licence (fin du deuxième semestre) en traductologie.

Nationalité : Turquie

Age : 20-22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Cinq apprenantes

Voilà un exemple de consigne :

- Vous êtes un ado (adolescent) qui a commis une bêtise et vous voulez convaincre vos parents que vous n'y êtes pour rien (vous voulez les convaincre de votre innocence). Vos parents arrivent. Adoptez une stratégie de monologue et d'aparté. Rédigez la scène correspondante. Jouez cette scène. Gestuel : Baisser la voix, mettre sa main devant la bouche, regarder le public, se pencher vers lui, gesticuler de façon pertinente.

Nos apprenants ont transformé la présente consigne en « vous êtes la femme / le mari qui a commis une erreur et vous cherchez à vous excuser ». Quelques mots de leurs productions :

- T'es insupportable toi! (T'as) encore oublié notre rendez-vous à l'école de la p'tite. C'était pour l'organisation de fin d'année.
- Ben non, je t'ai appelé ma chérie. T'as pas répondu, bon, tu sais, quoi...
- Eh ben, on était en réunion des parents. Là où tu devais être hein...
- Mais tu sais bien, y a toujours du travail urgent à l'hôpital...
- Ben, c'est pas la première fois...
- (Aparté) : Bon, en fait, elle a raison. J'avais complètement oublié ce truc. Il faut que je me fasse pardonner.
- Excuse-moi ma chérie. En tout cas, t'as raison. Dis-moi, qu'est-ce qu'elle veut la p'tite pour son anniversaire ?

Les consignes pareilles encouragent nos apprenants à être reproductifs car de telles instructions pédagogiques font appel à la vie réelle et activent les vécus ainsi que la faculté d'imagination.

Par ses traits ludiques, l'exercice amuse en même temps qu'il instruit. Ainsi, se créent de façon autonome, des entraînements des interactions orales vivement reçus par les apprenants.

b) Extraits classiques

Les textes théâtraux suivants sont tirés de l'œuvre de Jules Romain, *Dr. Knock ou Le triomphe de la médecine*, Paris, Ed. Gallimard, pp. 58 et 59, pp.84 et 87, pp.100 et 102, pp.148 et 149. Les exercices sont reliés aux textes cités et démontrent comment les textes font travailler la langue sur différents plans expressifs: Compréhension, expression des émotions et des sentiments par le verbal et le non-verbal, le rythme et l'intonation, le vocabulaire, l'anticipation, la grammaire.

Avant de se lancer dans les exercices, les apprenants regardent le film (de la pièce de théâtre, le sketch). (Si l'enseignant peut le mettre en scène, les apprenants jouent le sketch.) Écouté et regardé par nos apprenants, l'extrait dramatisé sujet aux exercices et consignes reliées (voir 2.9.1.1) que nous proposons est le suivant :

KNOCK, des consultations gratuites

Knock

C'est vous, le tambour de ville ?

Tambour

Oui, monsieur.

Knock

Appelez-moi docteur. Répondez-moi "oui, docteur", ou "non, docteur".

Tambour

Oui, docteur.

Knock

Et quand vous avez l'occasion de parler de moi au-dehors, ne manquez jamais de vous exprimer ainsi : "Le docteur a dit", "le docteur a fait"... J'y attache de l'importance. Quand vous parliez entre vous du docteur Parpalaid, de quels termes vous serviez-vous ?

Tambour

Nous disions : "C'est un brave homme, mais il est pas bien fort."

Knock

Ce n'est pas ce que je vous demande. Disiez-vous "le docteur" ?

Tambour

Non. "M. Parpalaid", ou "le médecin", ou encore "Ravachol".

Knock

Pourquoi "Ravachol" ?

Tambour

C'est un surnom qu'il avait. Mais j'ai jamais su pourquoi.

Knock

Et vous ne le jugiez pas très fort ?

Tambour

Oh ! pour moi, il était bien assez fort. Pour d'autres, il paraît que non.

Knock

Tiens !

Tambour

Quand on allait le voir, il ne trouvait pas.

Knock

Qu'est-ce qu'il ne trouvait pas ?

Tambour

Ce que vous aviez. Neuf fois sur dix, il vous renvoyait en vous disant : "Ce n'est rien du tout. Vous serez sur pied demain, mon ami."

Knock

Vraiment !

Tambour

Ou bien, il vous écoutait à peine, en faisant "oui, oui", et il se dépêchait de parler d'autre chose, pendant une heure, par exemple de son automobile.

Knock

Comme si l'on venait pour ça !

Tambour

Et puis il vous indiquait des remèdes de quatre sous ; quelquefois une simple tisane. Vous pensez bien que les gens qui payent huit francs pour une consultation n'aiment pas trop qu'on leur indique un remède de quatre sous.

Knock

Ce que vous m'apprenez me fait réellement de la peine. Mais je vous ai appelé pour un renseignement. Quel prix demandiez-vous au docteur Parpalaid quand il vous chargeait d'une annonce ?

Tambour

Il ne me chargeait jamais d'une annonce.

Knock

Oh ! Qu'est-ce que vous me dites ? Depuis trente ans qu'il était là ?

Tambour

Pas une seule annonce en trente ans, je vous jure.

Knock

Vous devez avoir oublié. Je ne puis pas vous croire. Bref, quels sont vos tarifs ?

Tambour

Trois francs le petit tour et cinq francs le grand tour. D'ailleurs, je conseille à monsieur...

Knock

"Au docteur."

Tambour

Je conseille au docteur, s'il n'en est pas à deux francs près, de prendre le grand tour, qui est beaucoup plus avantageux.

Knock

Bien, je prends le grand tour. Vous êtes disponible, ce matin ?

Tambour

Tout de suite si vous voulez...

Knock

Voici donc le texte de l'annonce.

Tambour

"Le Docteur Knock, successeur du docteur Parpalaid, présente ses compliments à la population de la ville et du canton de Saint-Maurice, et a l'honneur de lui faire connaître que, dans un esprit philanthropique, et pour enrayer le progrès inquiétant des maladies de toutes sortes qui envahissent depuis quelques années nos régions si salubres autrefois..."

Tambour

"... il donnera tous les lundis, de neuf heures trente à onze heures trente, une consultation entièrement gratuite, réservée aux habitants du canton. Pour les personnes étrangères au canton, la consultation restera au prix ordinaire de huit francs."

Tambour

Eh bien ! C'est une belle idée ! Une idée qui sera appréciée ! Une idée de bienfaiteur ! Mais vous savez que nous sommes lundi. Mon annonce va tomber dans tout ce monde. Vous ne saurez plus où donner de la tête.

Knock

Je tâcherai de me débrouiller.

Tambour

Il y a encore ceci : des clients. M. Parpalaid n'en voyait guère que ce jour-là. Si vous les recevez gratis...

Knock

Vous comprenez, mon ami, ce que je veux, avant tout, c'est que les gens se soignent. Si je voulais gagner de l'argent, c'est à Paris que je m'installerais, ou à New York.

Tambour

Ah ! vous avez mis le doigt dessus. On ne se soigne pas assez. On ne veut pas s'écouter, et on se mène trop durement. Quand le mal vous tient, on se force. Autant vaudrait-il être des animaux.

Knock

Je remarque que vous raisonnez avec une grande justesse, mon ami.

Tambour

Oh ! sûr que je raisonne, moi. Je n'ai pas l'instruction que je devrais. Mais il y en a de plus instruits qui ne m'en remontreraient pas. M. le maire, pour ne pas le nommer, en sait quelque chose. Si je vous racontais qu'un jour, monsieur...

Knock

"Docteur."

Tambour

Docteur !... qu'un jour, M. le préfet, en personne, se trouvait à la mairie dans la grande salle des mariages, et même que vous pourriez demander attestation du fait à des notabilités présentes, à M. le premier adjoint, pour ne pas le nommer, ou à M. Michalon, et qu'alors...

Knock

Et qu'alors M. le préfet a vu tout de suite à qui il avait affaire, et que le tambour de ville était un tambour qui raisonnait mieux que d'autres qui n'étaient pas tambours mais se prenaient pour quelque chose de bien plus fort qu'un tambour. Et qui est-ce qui n'a plus su quoi dire ? C'est M. le maire.

Tambour

C'est l'exacte vérité ! Il n'y a pas un mot à changer ! On jurerait que vous étiez là, caché dans un petit coin.

Knock

Je n'y étais pas mon ami.

Tambour

Alors, c'est quelqu'un qui vous l'a raconté, et quelqu'un de bien placé ? Vous ne m'ôtez pas de la tête que vous en avez causé récemment avec M. le préfet.

Knock

Donc, je compte sur vous, mon ami. Et rondement, n'est-ce pas ?

Tambour

Je ne pourrai pas venir tout à l'heure, ou j'arriverai trop tard. Est-ce que ça serait un effet de votre bonté de me donner ma consultation maintenant ?

Knock

Heu... Oui. Mais dépêchons-nous. J'ai rendez-vous avec M. Bernard, l'instituteur, et avec M. le pharmacien Mousquet. Il faut que je les reçoive avant que les autres arrivent. De quoi souffrez-vous ?

Tambour

Quand j'ai dîné, je sens une espèce de démangeaison ici. Ça me chatouille, ou plutôt, ça me grattouille.

Knock

Attention. Ne confondons pas. Est-ce que ça vous chatouille, ou est-ce que ça vous grattouille ?

Tambour

Ça me grattouille. Mais ça me chatouille bien un peu aussi.

Knock

Désignez-moi exactement l'endroit.

Tambour

Par ici.

Knock

Par ici... où cela, par ici ?

Tambour

Là... Entre les deux.

Knock

Juste entre les deux ?... Est-ce que ça ne serait pas plutôt un rien à gauche, là, où je mets mon doigt ?

Tambour

Oui

Knock

Ça vous fait mal quand j'enfonce mon doigt ?

Tambour

ça me fait mal.

Knock

Ah ! ah ! Est-ce que ça ne vous grattouille pas davantage quand vous avez mangé de la tête de veau vinaigrette ?

Tambour

Je n'en mange jamais. Mais il me semble que si j'en mangeais, effectivement, ça me grattouillerait plus.

Knock

Ah ! ah ! très important. Ah ! ah ! Quel âge avez-vous ?

Tambour

Cinquante et un, cinquante-deux.

Knock

Plus près de cinquante-deux ou de cinquante et un ?

Tambour

Cinquante-deux. Fin novembre.

Knock

Mon ami, faites votre travail aujourd'hui comme d'habitude. Ce soir, couchez-vous de bonne heure. Demain matin, gardez le lit. Je passerai vous voir. Pour vous, mes visites seront gratuites. Mais ne le dites pas. C'est une faveur.

Tambour

Vous êtes trop bon, docteur. Mais c'est donc grave, ce que j'ai ?

Knock

Ce n'est peut-être pas encore très grave. Il était temps de vous soigner. Vous fumez ?

Tambour

Non, je chique.

Knock

Défense absolue de chiquer. Vous aimez le vin ?

Tambour

J'en bois raisonnablement.

Knock

Plus une goutte de vin. Vous êtes marié ?

Tambour

Oui, docteur.

Knock

Sagesse totale de ce côté-là, hein ?

Tambour

Je peux manger ?

Knock

Aujourd'hui, comme vous travaillez, prenez un peu de potage. Demain, nous en viendrons à des restrictions plus sérieuses. Pour l'instant, tenez-vous-en à ce que je vous ai dit.

Tambour

J vais me coucher

Knock

Gardez-vous-en bien ! Dans votre cas. Faites vos annonces comme si de rien n'était, et attendez tranquillement jusqu'à ce soir.

Le Tambour sort, Knock le reconduit.

Fiche d'activités avec consignes reliées à l'extrait filmique

Regardez sans le son

- 1) Faites des hypothèses
 - a) Le film date des années trente
 - b) Des années cinquante
 - c) Des années quatre-vingt
- 2) De quoi s'agit-il?
 - a) d'une pièce de théâtre

- b) d'un film d'aventures
- c) d'informations

Répondez aux questions

- a) Où sommes nous?
- b) Quelle est la profession des personnages
- c) Quel est le projet de Knock?

Faites une liste

- a) vêtements ou attributs (pour Knock et pour le tambour)
- b) Lieu de travail (pour Knock et pour le tambour)
- c) Maintien (pour Knock et pour le tambour)

Arrêt sur image : regardez les gestes, les mimiques

Donnez la bonne réponse

- a) Le tambour regarde Knock, au début, en ouvrant de grands yeux pour exprimer :
- sa joie - son incompréhension -son admiration
- b) Puis il le prend par le revers de son veston parce que :
- il est inquiet - il est content -il est intéressé et convaincu

Regardez et écoutez :

Repérez le rythme, l'intonation

- a) Knock parle facilement : le tambour répond-il de la même façon? Pourquoi?
Que remarquez-vous dans sa façon de parler?
- b) Qui parle le plus? A quels moments?
Choisissez.
Quels sont les adjectifs qui caractérisent le ton de Knock?

- a) hésitant b) autoritaire c) snob d) campagnard e) gêné f) savant

Retrouvez : Les mots utilisés par le tambour

- a) Pour dire « oui », il dit :
- b) Pour dire « absolument », il dit :
- c) Pour dire « cela », il dit :
- d) Pour dire « gratuit », il dit :

Retrouvez ses paroles.

- a) Quand il ne comprend pas :
- b) Quand il comprend et approuve :

c) Les mots que prononce Knock et que le tambour ne comprend pas :
Déduisez.

Quels sont le caractère et les qualités des deux personnages?

Classez par ordre d'écoute les arguments de Knock et du tambour:

- a) C'est un bon jour à cause du marché
- b) Knock prend cette décision par générosité
- c) Il va y avoir trop de monde
- d) Les gens sont malades et ont besoin de soin
- e) Le pays est envahi par des maladies
- f) La consultation est réservée aux habitants du canton

Exprimez vos sentiments.

- a) Que pensez-vous du projet de Knock?
- b) Cet homme est-il sincère?
- c) Quels sentiments suscite le tambour?

Devinez les intentions du cinéaste.

- a) Le film est en noir et blanc : qu'est-ce que cela ajoute aux caractères?
- b) Quels procédés d'exagération du théâtre sont utilisés ici?
- c) Louis Jouvet, qui joue Knock, est aussi un acteur de théâtre. Pourquoi ce choix?

Évaluation générale

De ces quatre scènes, laquelle est :

- a) la plus comique b) la plus dramatique (Caractères, personnages, actions)

Récapitulez ce que pense Knock.

- a) Du tambour b) de la dame en noir c) de la dame en violet d) du docteur Parpalaid e) de lui-même
- b) Quels sentiments éprouve-t-il, en général, pour les autres?
- c) Quelles sont les spécificités d'une représentation théâtrale?

Deuxième extrait

Public : Apprenants en deuxième année de traductologie (un an de classe préparatoire + 2 ans de licence)

Nationalité : Turque (s)

Age : 22-23 ans

Niveau : B1 (Trois apprenants certifiés par l'examen de l'Institut français du consulat de France à Istanbul)

Sexe et nombre : Quatre apprenantes et deux apprenants.

Une farce médicale, un deuxième extrait de *Dr. Knock*²⁷ de Jules Romain est examiné comme exemple d'activité théâtrale pour la classe de FLE, pour des apprenants du niveau intermédiaire. Les extraits et consignes choisis de notre part sont tirés du manuel de FLE *Archipel*, livre 2, unité 10 (1983, Annie Monnerie et Sabine Gaillard, livre 2. Paris: Didier).

Nous présentons de suite, l'objectif de l'activité, le matériel et la durée.

Knock, étant une pièce du début du siècle, très riche et toujours actuel, aborde le thème de la médecine. C'est un classique du théâtre français sans être du théâtre classique. Une comédie légère en trois actes qui tourne parfois à la bouffonnerie (au sens de comédie).

L'objectif du choix de cet extrait est d'apprendre, de faire pratiquer et mémoriser aux apprenants la thématique de la situation dans l'espace. Relié à l'objectif, le vocabulaire du texte contient les prépositions de lieu et de temps. En contexte grammatical, nous observons l'étude de la forme interrogative et la conjugaison des verbes aller et venir, au présent, à l'imparfait et au passé composé. Au niveau phonétique, l'intonation de la voix montante dans les questions, est travaillée. Les sons [i], [y], [u] sont également travaillés. Dans le cadre du vocabulaire, le texte met en relief le vocabulaire de la direction, de la provenance, des déplacements et des moyens de transports à travers lesquels nous avons la possibilité de travailler sur les compléments circonstanciels de lieu. Il existe également le vocabulaire se rapportant sur les indications temporelles comme l'expression du temps, de l'heure, ce qui rend possible de travailler les prépositions comme avant, après et autres connecteurs temporels utilisés dans le mode du passé composé. Comme activité ludique, une durée de 30 à 50 minutes peut être proposée.

²⁷ Ce texte de Jules Romain est mis en scène par le dramaturge Reynald Obinson. Il s'agit d'une représentation présentée par une production du Théâtre de la Bordée du 17 février au 14 mars 1998.

Il faudra rappeler que certaines expressions comme « Diable! », « Dame si! » sont vieilles. Nous rappelons ce fait à nos étudiants. Voilà les actes de paroles de cet extrait dramatique. (Nous jouons simplement une petite partie que nous choisissons) :

Nous avons joué en classe un extrait (un passage seulement) que nous avons adapté de l'extrait cité avec trois différents groupes d'apprenants dans le semestre scolaire 2008-2009. La pièce a durée 40 minutes.

Les apprenants ont apporté comme costume de médecin un tablier blanc, des lunettes, un stéthoscope et de gros livres semblables aux ouvrages de médecine pour mettre à l'arrière plan du bureau de Knock. Les joueurs et joueuses représentant les dames et le tambour ont choisi des vêtements appropriés dont ils ont recherché les photos (comme costumes dramatiques) sur Internet et qu'ils ont apportés de chez eux.

Le résultat de notre activité a été satisfaisant car les apprenants ont bien su apprendre par cœur leurs répliques, donner les intonations justes. A l'instar du plan linguistique, ils ont réussi à s'exprimer proprement par leurs expressions faciales et leur tenue corporelle. Ils ont également coopéré de façon régulière avec leurs camarades pour une bonne mise en scène (nous avons utilisé la classe comme scène de théâtre) et la cohérence dialogique de la représentation.

Acte II, scène IV – Dr. Knock, la dame en noir :

Knock :

- Ah! voici les consultants.

A la cantonade :

- Une douzaine, déjà? Prévenez les nouveaux arrivants qu'après onze heures et demie je ne puis plus recevoir personne, au moins en consultation gratuite. C'est vous qui êtes la première, madame?

Il fait entrer la dame en noir et referme la porte.

- Vous êtes bien du canton?

La dame en noir :

- Je suis de la commune.

Knock

- De Saint-Maurice même?

La dame en noir :

- J'habite la grande ferme qui est sur la route de Luchère.

Knock :

- Elle vous appartient?

La dame en noir :

- Oui, à mon mari et à moi.

Knock :

- Si vous l'exploitez vous-même, vous devez avoir beaucoup de travail?

La dame en noir :

- Pensez, monsieur! dix-huit vaches, deux bœufs, deux taureaux, la jument et le poulain, six chèvres, une bonne douzaine de cochons, sans compter la basse-cour.

Knock :

- Diable! Vous n'avez pas de domestiques?

La dame en noir :

- Dame si. Trois valets, une servante, et les journaliers dans la belle saison.

Knock :

- Je vous plains. Il ne doit guère vous rester de temps pour vous soigner?

La dame en noir :

- Oh! non.

Knock :

- Et pourtant vous souffrez.

La dame en noir :

- Ce n'est pas le mot. J'ai plutôt de la fatigue.

Knock :

- Oui, vous appelez ça de la fatigue.

Il s'approche d'elle.

- Tirez la langue. Vous ne devez pas avoir beaucoup d'appétit.

La dame en noir :

- Non.

Knock :

- Vous êtes constipée.

La dame en noir :

- Oui, assez.

Knock :

- Baissez la tête. Respirez. Toussez. Vous n'êtes jamais tombée d'une échelle, étant petite?

La dame en noir :

- Je ne me souviens pas.

Knock :

Il lui palpe et lui percute le dos, lui presse brusquement les reins.

- Vous n'avez jamais mal ici le soir en vous couchant? Une espèce de courbature?

La dame en noir :

- Oui, des fois.

Knock :

- Essayez de vous rappeler. Ça devait être une grande échelle.

La dame en noir :

- Ça se peut bien.

Knock :

- C'était une échelle d'environ trois mètres cinquante, posée contre un mur. Vous êtes tombée à la renverse. C'est la fesse gauche, heureusement, qui a porté.

La dame en noir :

- Ah oui!

Knock :

- Vous aviez déjà consulté le docteur Parpalaid?

La dame en noir :

- Non, jamais.

Knock :

- Pourquoi ?

La dame en noir :

- Il ne donnait pas de consultations gratuites.

Knock :

Un silence. Knock, la fait asseoir.

- Vous vous rendez compte de votre état?

La dame en noir :

- Non.

Knock :

Il s'assied en face d'elle.

- Tant mieux. Vous avez envie de guérir ou vous n'avez pas envie?

La dame en noir :

- J'ai envie.

Knock :

- J'aime mieux vous prévenir tout de suite que ce sera très long et très coûteux.

La dame en noir :

- Ah! mon Dieu! Et pourquoi ça?

Knock :

- Parce qu'on ne guérit pas en cinq minutes un mal qu'on traîne depuis quarante ans.

La dame en noir :

- Depuis quarante ans?

Knock :

- Oui, depuis que vous êtes tombée de votre échelle.

La dame en noir :

- Et combien ça me coûterait?

Knock :

- Qu'est-ce que valent les veaux, actuellement?

La dame en noir :

- Ça dépend des marchés et de la grosseur. Mais on ne peut guère en avoir de propres à moins de quatre ou cinq cents francs.

Knock :

- Et les cochons gras?

La dame en noir :

- Il y en a qui font plus de mille.

Knock :

- Eh bien! Ça vous coûtera à peu près deux cochons et deux veaux.

La dame en noir :

- Ah! là là! Près de trois mille francs? C'est une désolation, Jésus Marie!

Knock :

- Si vous aimez mieux faire un pèlerinage, je ne vous en empêche pas.

La dame en noir :

- Oh! Un pèlerinage, ça revient cher aussi et ça ne réussit pas souvent.

Un silence.

Mais qu'est-ce que je peux donc avoir de si terrible que ça?

Knock :

Avec une grande courtoisie,

- Je vais vous l'expliquer en une minute au tableau noir.

Knock :

Il va au tableau et commence un croquis.

- Voici votre moelle épinière, en coupe, très schématiquement, n'est-ce pas? Vous reconnaissez ici votre faisceau de Turck et ici votre colonne de Clarke. Vous me suivez? Eh bien! quand vous êtes tombée de l'échelle, votre Turck et votre Clarke ont glissé en sens inverse.

Il trace des flèches de direction de quelques dixièmes de millimètre.

- Vous me direz que c'est très peu. Évidemment. Mais c'est très mal placé. Et puis vous avez ici un tiraillement continu qui s'exerce sur les multipolaires. Il s'essuie les doigts.

La dame en noir :

- Mon Dieu! Mon Dieu!

Knock :

- Remarquez que vous ne mourrez pas du jour au lendemain. Vous pouvez attendre.

La dame en noir :

- Oh! là! là! J'ai bien eu du malheur de tomber de cette échelle!

Knock :

- Je me demande même s'il ne vaut pas mieux laisser les choses comme elles sont. L'argent est si dur à gagner. Tandis que les années de vieillesse, on en a toujours bien assez. Pour le plaisir qu'elles donnent!

La dame en noir :

- Et en faisant ça plus... grossièrement, vous ne pourriez pas me guérir à moins cher?... à condition que ce soit bien fait tout de même.

Knock :

- Ce que je puis vous proposer, c'est de vous mettre en observation. Ça ne vous coûtera presque rien. Au bout de quelques jours vous vous rendrez compte par vous-même de la tournure que prendra le mal, et vous vous déciderez.

La dame en noir :

- Oui, c'est ça.

Knock :

- Bien. Vous allez rentrer chez vous. Vous êtes venue en voiture?

La dame en noir :

- Non, à pied.

Knock :

Tandis qu'il rédige l'ordonnance, assis à sa table.

- Il faudra tâcher de trouver une voiture. Vous vous coucherez en arrivant. Une chambre où vous serez seule, autant que possible. Faites fermer les volets et les rideaux pour que la lumière ne vous gêne pas. Défendez qu'on vous parle. Aucune alimentation solide pendant une semaine. Un verre d'eau de Vichy toutes les deux heures, et, à la rigueur, une moitié de biscuit, matin et soir, trempée dans un doigt de lait. Mais j'aimerais autant que vous vous passiez de biscuit. Vous ne direz pas que je vous ordonne des remèdes coûteux! A la fin de la semaine, nous verrons comment vous vous sentez. Si vous êtes gaillarde, si vos forces et votre gaieté sont revenues, c'est que le mal est moins sérieux qu'on ne pouvait croire, et je serai le premier à vous rassurer. Si, au contraire, vous éprouvez une faiblesse générale, des lourdeurs de tête, et une certaine paresse à vous lever, l'hésitation ne sera plus permise, et nous commencerons le traitement. C'est convenu?

La dame :

Soupirant,

- Comme vous voudrez.

Knock :

Désignant l'ordonnance,

- Je rappelle mes prescriptions sur ce bout de papier. Et j'irai vous voir bientôt.

Il lui remet l'ordonnance et la reconduit.

A la cantonade :

- Mariette, aidez madame à descendre l'escalier et à trouver une voiture.

On aperçoit quelques visages de consultants que la sortie de la dame en noir frappe de crainte et de respect.

Acte 2, scène VI - Knock, les deux gars de village.

Knock à la cantonade :

- Mais, Mariette, qu'est-ce que c'est que tout ce monde?

Il regarde sa montre.

- Vous avez bien annoncé que la consultation gratuite cessait à onze heures et demie?

La voix de Mariette :

- Je l'ai dit. Mais ils veulent rester.

Knock :

- Quelle est la première personne?

Deux gars s'avancent. Ils se retiennent de rire, se poussent le coude, clignent de l'œil, pouffant soudain. Derrière eux, la foule s'amuse de leur manège et devient assez bruyante. Knock feint de ne rien remarquer.

- Lequel de vous deux?

Le premier gars, regarde de côté, dissimulation de rire et légère crainte.

- Hi! hi! hi! Tous les deux. Hi! hi! hi!

Knock :

- Vous n'allez pas passer ensemble?

Le premier gars :

- Si! si! hi! hi! Si! si!

Rires à la cantonade.

Knock :

- Je ne puis pas vous recevoir tous les deux à la fois. Choisissez. D'abord, il me semble que je ne vous ai pas vus tantôt. Il y a des gens avant vous.

Le premier gars :

- Ils nous ont cédé leur tour. Demandez-leur. Hi! hi!
Rires et gloussements.

Le second gars :

Enhardi,
- Nous deux, on va toujours ensemble. On fait la paire. Hi! hi! hi!
Rires à la cantonade.

Knock :

Il se mord la lèvre et du ton le plus froid:
- Entrez. - -
Il referme la porte. Au premier gars :
- Déshabillez-vous.
Au second, lui désignant une chaise
- Vous, asseyez-vous là.
Ils échangent encore des signes, et gloussent, mais en se forçant un peu.

Le premier gars :

- Il n'a plus que son pantalon et sa chemise. Faut-il que je me mette tout nu?

Knock :

- Enlevez encore votre chemise.
Le gars apparaît en gilet de flanelle. - Ça suffit.
Knock s'approche, tourne autour de l'homme, palpe, percute, ausculte, tire sur la peau, retourne les paupières, retrousse les lèvres. Puis il va prendre un laryngoscope à réflecteur, s'en casque lentement, en projette soudain la lueur aveuglante sur le visage du gars, au fond de son arrière-gorge, sur ses yeux. Quand l'autre est maté, il lui désigne la chaise longue.
- Eacute; tendez-vous là-dessus. Allons. Ramenez les genoux.
Il palpe le ventre, applique ça et là le stéthoscope. Allongez le bras.
Il examine le pouls. Il prend la pression artérielle.
- Bien. Rhabillez-vous.
Silence. L'homme se rhabille. Vous avez encore votre père?

Le premier gars :

Non, il est mort.

Knock :

- De mort subite?

Le premier gars :

- Oui.

Knock :

- C'est ça. Il ne devait pas être vieux?

Le premier gars :

- Non, quarante-neuf ans.

Knock :

- Si vieux que ça!

Long silence. Les deux gars n'ont pas la moindre envie de rire. Puis Knock va fouiller dans un coin de la pièce contre un meuble, et rapporte de grands cartons illustrés qui représentent les principaux organes chez l'alcoolique avancé, et chez l'homme normal.

Au premier gars, avec courtoisie :

- Je vais vous montrer dans quel état sont vos principaux organes. Voilà les reins d'un homme ordinaire. Voici les vôtres.

Avec des pauses.

- Voici votre foie. Voici votre cœur. Mais chez vous, le cœur est déjà plus abîmé qu'on ne l'a représenté là-dessus.

Puis Knock va tranquillement remettre les tableaux à leur place.

Le premier gars :

Très timidement,

- Il faudrait peut-être que je cesse de boire?

Knock :

- Vous ferez comme vous voudrez.

Un silence.

Le premier gars :

- Est-ce qu'il y a des remèdes à prendre?

Knock :

- Ce n'est guère la peine.

Au second :

- A vous, maintenant.

Le premier gars :

- Si vous voulez, monsieur le docteur, je reviendrai à une consultation payante?

Knock :

- C'est tout à fait inutile.

Le second gars :

Très piteux,

- Je n'ai rien, moi, monsieur le docteur.

Knock :

- Qu'est-ce que vous en savez?

Le second :

Il recule en tremblant.

- Je me porte bien, monsieur le docteur.

Knock :

- Alors pourquoi êtes-vous venu?

Le second gars :

Même jeu :

- Pour accompagner mon camarade.

Knock :

- Il n'était pas assez grand pour venir tout seul? Allons! Déshabillez-vous.

Le second gars :

Il va vers la porte.

- Non, non, monsieur le docteur, pas aujourd'hui. Je reviendrai, monsieur le docteur.

Silence. Knock ouvre la porte. On entend le brouhaha des gens qui rient d'avance. Knock laisse passer les deux gars qui sortent avec des mines diversement hagardes et terrifiées, et traversent la foule soudain silencieuse comme à un enterrement.

Une telle expérience nous a permis de constater qu'un bon nombre d'apprenants, bien qu'ils soient très intéressés au jeu, ont évité de s'exprimer en acteur-locuteur et ont choisi d'être spectateur-auditeur.

Ils ont quand-même appris et répété beaucoup de formes nominales, adjectivales et verbales; lu plusieurs fois l'extrait adapté, écouté et visionné trois fois (par 3 groupes d'apprenants) la représentation. Ils se sont aussi entraînés par les exercices de compréhension orale après la vision du film.

Lorsque nous avons questionné les apprenants sur les raisons de leur choix d'être comédien ou spectateur, ceux qui restaient timides, ont toujours répondu que l'action de parler leur faisait peur même quand cela s'accomplissait en leur langue maternelle. D'où l'importance de la gestion émotive s'avère dans la mise en œuvre de l'expression orale en langue étrangère mais aussi en langue maternelle.

Exercices reliés (Fiche d'activités)

Regardez sans le son

Répondez aux questions :

- a) Où sommes-nous ?
- b) Que font les gens de cette pièce ?
- c) Pourquoi y-a-t-il autant de monde ?

Décrivez

- a) Deux personnes que vous voyez sur la première image (vêtements, âge, sexe, attitude, actions)
- b) La dame en noir (visage, vêtements, attitude, expression, objets)

Repérez

- a) Quelles sont les différentes parties de cette séquence ?
- b) Quelle est la plus longue ?
- c) A quoi correspond-elle ?

Donnez les bonnes réponses

Que fait Knock lorsqu'il reçoit la dame en noir ?

- a) Il l'ausculte avec un stéthoscope
- b) Il enlève une poussière de sa robe
- c) Il colle son oreille à sa poitrine
- d) Il l'écoute avec attention
- e) Il lui donne une tape sur le dos

Arrêt sur image : regardez les gestes et les mimiques

Devinez la situation

La dame en noir reste courbée :

- a) Elle souffre beaucoup
- b) Elle attend qu'on lui donne l'ordre de se redresser
- c) Elle se sent bien dans cette position

Knock lui appuie sur les reins :

- a) pour la soigner
- b) pour trouver ce dont elle souffre
- c) pour la persuader qu'elle a mal

Devinez les sentiments :

Knock roule des yeux, les lève au ciel :

- a) Il est attentif
- b) Il se moque de la dame en noir
- c) Il sait que la maladie de la dame en noir est très grave

Reliez les propos et gestes de Knock :

- a) Vous n'avez jamais mal ici ?
- b) Toussez !
- c) Respirez !

Reliez les réactions correspondantes de la dame en noir

- a) Grognements
- b) Aboiements
- c) Ouille !

Mettez les phrases dans l'ordre

La dame en noir dit :

- a) Ça se peut bien
- b) Non, jamais
- c) Je ne me souviens pas
- d) Et combien est-ce que ça me coûtera ?
- e) J'ai envie
- f) Oh ! Là Là !
- g) Ça dépend des marchés et de leur grosseur
- h) Oh ! Mon Dieu et pourquoi ça ?
- i) Ah oui !
- j) Depuis quarante ans

Déduisez :

Que peut-on dire sur :

- a) le caractère de la dame en noir
- b) son milieu social
- c) ce qui l'intéresse (quand commence-t-elle à s'animer ?)

Retrouvez :

- a) Les questions posées par Knock à la dame en noir au début.
- b) Les arguments de Knock.

c) L'information la plus importante pour lui, donnée par la dame en noir.

Résumez.

Comment Knock invente-t-il la maladie de la dame en noir dans cette séquence ?

Faites une liste :

Quelles sont les informations supplémentaires apportées par la vidéo par rapport au film ?

a) Comique de la situation b) Déplacements et gestes c) Bruits divers et intonation.

Découvrez les intentions du cinéaste.

- a) Que nous apprend-il en faisant de gros plans sur Knock et sa dame en noir ?
- b) Pourquoi a-t-il choisi cette actrice pour jouer la dame en noir et lui a-t-il fait prendre cette posture ? Quels rapprochements veut-il provoquer ?
- c) Comment, avec les éléments classiques de cette scène jouée à l'écran, montre-t-il ce que Knock pense de la dame en noir ?

Les extraits dramatiques peuvent être choisis à travers les textes classiques bien qu'authentiques (Voir cet extrait en annexe). De nos jours, plusieurs dramaturges écrivent des sketches authentiques pour développer l'expression orale des apprenants de FLE.

Dans ce but, nous avons retrouvé et jugé convenable un sketch écrit et joué à propos. Nous résumons les paroles du dramaturge Patrick de Bouter qui présente les personnages de son sketch : *Les deux personnages féminins sont de vieilles dames ; il s'agit donc pour les apprenants de rôles de composition. Il ne sera pas difficile de trouver des costumes adéquats. Ils auront à travailler tout particulièrement la façon de se tenir un peu courbée pour au moins l'une d'entre elles, la façon de parler avec une voix chevrotante et la démarche à petits pas.*

Patrick de Bouter, l'auteur de ce dialogue que nous avons choisi dans le but d'illustrer nos exemples, rappelle que l'utilisation du texte dans le cadre d'une expression théâtrale suppose que l'intervention de l'enseignant ne se limite pas à la

correction de la prononciation, de l'intonation et du rythme. L'intervention nécessite aussi une direction d'acteurs.

Mais cela ne doit pas être un handicap : « *Il suffit de s'en remettre à son œil de spectateur pour corriger tout ce qui semble artificiel, faux ou maladroit ; bref, les fautes habituelles de tout comédien amateur.* » (de Bouter, Op.cit)

Il faudrait faire attention à ne pas perdre ces profils en cours de scène. L'une des dames se déplace avec une canne, dont elle se servira pour ponctuer ses paroles parfois dangereusement pour son interlocuteur. Pour la danse Trish-Trash, il faudra trouver une musique assez sautillante et imaginer avec les acteurs-apprenants une petite danse où ceux-ci pourraient se trémousser en cadence.

L'extrait dramatique à jouer en classe est consultable en annexe.

Le sketch demeure toujours proposé pour les étudiants étrangers (apprenants de FLE) du Collège international de Cannes et il a été joué dans le cadre du théâtre du collège devant des spectateurs français et étrangers.

Nous l'avons joué (juste un passage que nous avons choisi) en salle de classe dans le semestre 2007-2008 avec les apprenants du niveau B1 à la fin de l'année (public mentionné ci-dessus). Pour faire face à l'oubli des répliques, deux apprenants ont fait la tâche de souffleur. Bien que certaines répliques étaient assez longues, les acteurs les ont appris par cœur et toute la classe s'est énormément amusée.

Les reprises et interjections propres au langage oral, le mode impératif et le passé composé ont été maîtrisés. Les apprenants ont affirmé qu'ils n'oublieront plus jamais les conjugaisons des verbes qu'ils ont appris par cœur.

Grille d'évaluation

PRATIQUE DRAMATIQUE

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique théâtrale

Titre du jeu

METTRE SA VOIX ET SON CORPS EN JEU DANS UN TRAVAIL

COLLECTIF

- Avoir recours à l'oral de manière plus aisée
- Articuler, prononcer de manière audible
- Contrôler le débit de sa voix
- Réguler sa respiration (anticipation, débit, pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité)
- Parfaire la diction
- Stabiliser sa voix

PRENDRE LA PAROLE

- Accepter de dire
- Accepter d'interpréter
- Prendre plaisir à participer à l'oral, dans un cadre collectif
- Ecouter l'autre

GESTION TEMPORELLE ET SPATIALE

- Gérer son temps de parole
- Se positionner par rapport aux autres acteurs pour être vu
- Se positionner par rapport au public pour être vu
- Gérer ses gestes (Amplifier, réduire)

COMPETENCE MNEMONIQUE

- Mémoriser le texte en travaillant le rythme et la prosodie
- Se repérer (se localiser dans le discours et dire sa réplique) dans le dialogue

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

Le joueur semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.1.4 Marionnette

Notre pratique de marionnette

Public : Apprenants en deuxième année de traductologie (un an de classe préparatoire + deux ans de licence)

Nationalité : Turquie

Age : 22-23 ans

Niveau : B1 (Trois apprenants certifiés par l'examen de l'Institut français du consulat de France à Istanbul)

Sexe et nombre : Trois apprenants et trois apprenantes.

Avec deux couples d'apprenants nous avons pratiqué une activité dramatique de marionnettes. Chaque paire d'apprenant a choisi un sujet actuel et deux marionnettes au choix. Nous avons travaillé avec six apprenants et trois sujets : Etre fumeur ou non-fumeur, la femme dans les médias turcs, vivre dans un pays étranger.

Il s'agit de faire dialoguer sa marionnette avec celle de son partenaire. Bien que le sujet soit prévu d'avance, la parole produite par les apprenants lors des interactions est spontanée.

Le couple qui traite le sujet d'être fumeur ou non est construit d'une fumeuse et d'un non-fumeur. Leur marionnette débattait lors d'une vingtaine de minutes.

Le deuxième couple est formé d'une étudiante qui plaide pour la non-utilisation des belles femmes dans les publicités pour des visées commerciales et d'une autre étudiante qui défend que la beauté physique est une valeur esthétique et puissante qui peut servir de différents propos sans nuire à personne.

Les deux éléments du troisième couple font parler leur marionnette sur la vie à l'étranger. Une marionnette parle sur les avantages et l'autre sur les désavantages. Chacun essaie de convaincre l'autre.

Nous avons utilisé le bureau de l'enseignant devant lequel nos étudiants ont fixé un rideau blanc avec deux fenêtres. Les marionnettes étaient choisies selon l'initiative de l'apprenant qui la faisait bouger et parler ; c'était soit une poupée, soit une marionnette en tissu (un jouet de peluche) soit une photo (découpée d'un journal) agrandie collée sur une tige en bois. L'apprenant dont la marionnette était contre l'habitation à l'étranger avait la figure de Nicolas Sarkozy et conseillait à tout le monde de ne pas penser aller vivre en France.

Il parlait sur le chômage, sur la crise économique, sur la réforme universitaire en France. L'autre marionnette pourtant était une jeune étudiante turque (marionnette : une poupée blonde) qui insistait sur l'idée d'aller vivre en France.

Pendant la parole spontanée de leur marionnette, les apprenants sont restés derrière le rideau et ont utilisé le microphone pour être mieux entendu. Les dialogues se sont passés dans une atmosphère ludique et comique.

Malgré le sérieux des sujets de conversation, la créativité des apprenants qui faisaient parler leur marionnette a créé une ambiance totalement humoristique.

Etant donné que notre pratique ne comportait pas des marionnettistes mais des étudiants amateurs motivés, les marionnettes ont été bougées autant que possible ; elles ont effectué une expressivité parolière accompagnée de gestes, de mouvements de tête, de positions physiques (assises, debout, la main jouant avec les cheveux, les bras croisés tournant le dos à son interlocuteur quand elle est fâchée, serrant la main de l'autre, étant interrompu par le coup de fil qu'elle reçoit, parlant même au portable).

Quand nous avons interviewé les participants, nous avons appris que cette pratique les avait beaucoup aidé à se sentir libre et capable de parler en français. C'était surtout le caractère ludique de l'activité qui leur a permis d'être tellement créatif au niveau corporel mais aussi avec la gestion de leur voix : Selon les énonciations de leur marionnette, ils ont pris différents tons de voix : Doux, agressif, impatient, fâché, amusé, content, calme.

Il est donc apparent que les marionnettes étaient en interaction devant le rideau quand un deuxième jeu se jouait derrière.

Grille d'évaluation

Pour former cette grille, nous avons adapté à notre contexte une grille proposée par l'Inspection académique de l'Oise (1999) qui propose aux enseignants français de pratiquer le jeu de marionnette pour favoriser une expression aisée davantage pour les apprenants quelque soit leur niveau et stade d'enseignement.

Il est nécessaire de rappeler que le travail de marionnette, étant donné qu'il libère l'expression de l'étudiant et le déresponsabilise de ses erreurs ou blocages éventuels, est une technique de travail qui débarrasse l'apprenant de son émotion, de sa timidité. Pour cette raison, nous tenons le plus à observer son ouverture à parler, sa tendance à écouter et comprendre l'autre, son lancement volontiers dans le projet.

PRATIQUE DE MARIONNETTE

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique

Titre du jeu de marionnette

PRODUCTION DES MESSAGES (*Entourez*)

- Voix : Forte – faible – inaudible – mal placée
- Débit : Rapide et maîtrisé – saccadé – lent, difficile
- Articulation : Correcte – défectueuse

RECEPTION DES MESSAGES

- Audition : Attentionnée – peu attentionnée
- Ecoute : Concentrée – agitée - variable

ATTITUDE CORPORELLE

- Aisance ouverture
- Gestes de soutien
- Gestes parasites (agitation)
- Regards bien placés – regards fuyants
- Ouverture d'expression - tendance repliée sur soi

COMPETENCE LEXICALE ET SYNTAXIQUE

- Bonne utilisation du vocabulaire appris en classe
- Phrases simples et correctes
- Effort de la construction syntaxique
- Bloquée ou peu aisée

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

Le participant semble

plutôt réussi

plutôt à améliorer

Évaluateur / Évaluatrice :

2.2.2 Application des techniques mimétiques

2.2.2.1 Chanson

Nos reproductions de chanson

Public : Apprenants de classe préparatoire de Yabancı Diller Yüksekokulu à l'Université Marmara, en fin du deuxième semestre.

Nationalité : Turquie

Age : 18-20 ans

Niveau : A2 – B1

Sexe et nombre : 12 apprenantes et 8 apprenants.

Nous présentons ici une fiche pratique et applicable pour la didactique du français oral par les chansons mise au service de la facilitation de la compréhension globale et à l'acquisition d'une véritable autonomie d'apprentissage.

Nous travaillerons concrètement sur la forme (l'analyse de la structure de la chanson), sur le contenu (l'identification de l'idée générale du texte) ainsi que sur la dimension prosodique (l'identification du rythme, de la prononciation et de l'intonation).

Voici notre démarche qui s'inspire de l'approche globale de Christine Tagliante (Op.cit). Nous visons ainsi des savoirs linguistiques, communicatifs, culturels ; un savoir requis de compétence d'écoute active ; d'expression des sentiments, de parler de quelqu'un, de décrire quelqu'un, et d'objectifs généraux de l'expression de son opinion.

Support / Texte : Transcription de la chanson de Patricia Kaas.

Mon mec à moi

Il joue avec mon cœur

Il triche avec ma vie

Il dit des mots menteurs

Et moi je crois tout c'qu'il dit

Les chansons qu'il me chante

Les rêves qu'il fait pour deux

*C'est comme les bonbons menthe
Ça fait du bien quand il pleut
Je m'raconte des histoires
En écoutant sa voix
C'est pas vrai ces histoires
Mais moi j'y crois.*

La deuxième écoute de la chanson s'accompagne toujours d'un travail concret susceptible de capter l'attention des apprenants et de les aider à discriminer les différents sons. L'essentiel est que les apprenants arrivent à chanter en respectant et imitant le rythme, la prosodie, l'accent, l'intonation, l'articulation et la prononciation. C'est la raison pour laquelle il est conseillé de faire en sorte que les apprenants demeurent attentifs lors des écoutes successives sans regarder la transcription de la chanson.

Enfin, il faut travailler sur la séance de reproduction qui développe la créativité chez l'apprenant. Par exemple, en partant de la chanson étudiée, l'enseignant peut faire travailler les apprenants par petits groupes et ensuite leur demander d'inventer plusieurs phrases qui expriment ce qu'ils font pour se faire aimer. Les apprenants pourront ainsi utiliser le futur simple et mettre les phrases au tableau afin de former une nouvelle chanson/un nouveau texte à partir de ces phrases en s'inspirant du texte de la chanson.

Cette activité de reproduction qui contribue beaucoup à la création d'une ambiance interactive chaleureuse et motivante, permet aux apprenants de pouvoir chanter en imitant la chanson qu'ils viennent d'étudier et d'écouter en classe. Il est donc reconnu qu'une telle activité a un effet cathartique et thérapeutique sur l'apprenant.

Finalement, l'exploitation de cette chanson nous démontre qu'elle est un moyen très sûr, en fonction des liens affectifs créés entre l'apprenant et le document, de faire mémoriser et donc, de réutiliser des structures langagières dans de vraies situations de communication.

Notre technique de réponse physique totale

Public : Apprenants de classe préparatoire de Yabancı Diller Yüksekokulu à l'Université Marmara, en fin du deuxième semestre.

Nationalité : Turquie

Age : 18-20 ans

Niveau : A2 – B1

Sexe et nombre : 12 apprenantes et 8 apprenants.

Considérant nos apprenants débutants qui ne sont pas prêts à parler ni même à chanter parfois, nous proposons une technique pédagogique qui repose sur le mouvement et qui associe la chanson aux gestes.

Arnold (1999, p.163) conseille cette technique surtout aux premiers stades de l'enseignement.

En effet, c'est une activité ludique et musicale qui fait parler sans parler. Nous avons emprunté et transformé cette activité en considérant le profil de nos apprenants :

« Si vous êtes né à Istanbul, regardez à droite, si vous êtes né dans une autre ville regardez à gauche... Si vous aimez l'équipe de football Fenerbahçe, levez la main droite ; si vous aimez l'équipe de foot Galatasaray levez la main gauche. Si vous n'aimez pas le football, levez les deux mains... Si nous sommes lundi aujourd'hui, levez-vous. Si vous préféreriez aller au cinéma plutôt que de passer des examens, asseyez-vous. Si le footballeur David Beckham est plus beau que Robert de Niro dites d'accord... Si vous voulez réussir ce cours, applaudissez. »

Nos apprenants ont tous participé à l'activité et voulaient encore continuer quand nous l'avions terminée. Ils se sont distraits à écouter attentivement les consignes et ont donné des réponses physiques totales.

Nous avons appliqué une activité pareille à l'écoute d'une chanson (Patrick Bruel, *Trois ans et demi d'amour*, sur www.carmen-vera.es, La chanson en cours de FLE.)

Tout d'abord, nous l'avons écoutée deux fois. En écoutant, les apprenants étaient libres de compléter le vocabulaire manquant. Puis, nous l'avons réécoutée plusieurs fois. A chaque vers, strophe par strophe, les apprenants ont traduit par leurs gestes et mimiques l'émotion communiquée. Les volontaires venaient un à un sur la scène pour mimer de visage et corporellement la chanson. Ensuite, nous avons essayé de vérifier le travail de vocabulaire.

Elle, à sa

Lui, assis au bord du

Elle pleure peut-être

Lui n'a pas compris

Elle a fait son [] dans un dernier sourire

Puis rassemblé en vrac ses []

Elle sait que la [] est lourde et qu'il est tard

Lui, il sait qu'elle part ce []

Elle emmène 3 ans et demi d'amour et quelques []

Pas le temps pour des discours, mais pas de []

On se reverra un [], ça vaut la peine

Lui, dans un []

Elle saute dans un []

Lui le [] blessé

Elle commence sa []

Il la revoit perdue, la même d'hier

Si belle, elle qui croyait pas savoir plaire

Elle court glisser ses [] dans d'autres nuits

Il se perd dans d'autres []

Elle emmène 3 ans et demi d'amour et quelques semaines

Dans chaque [] qui passe et qui l'entraîne

Vers des [] qui n'en valent pas la peine

Il emmène 3 ans et demi d'amour et quelques semaines

Qui s'accrochent à lui, qui se souviennent

Elle repassera un jour, ça vaut la []

Lui mange des []

Elle a usé ses [] cerises

Elle caresse un porte-clés vide, sourit peut-être

Il dort la [] ouverte

Elle emmène 3 ans et demi d'amour... qu'à cela ne tienne

3 ans et demi, ce matin, qui reviennent

Dans un [] pour Paris qui la ramène

Il l'emmène pour un peu plus d'amour et quelques semaines

Pas le [] pour des discours, mais tout s'enchaîne

Vivre l'un sans l'autre, ça valait pas la peine

Il l'emmène pour un peu plus d'amour et quelques semaines

Pas le temps pour des , mais tout s'enchaîne
Vivre l'un sans l'autre, ça valait pas la peine

A la sortie de la classe, nous avons remarqué que les étudiants murmuraient les paroles de la chanson : Ils passaient du mouvement à la parole. Ce passage doux était dû aux exercices de réponse physique totale. L'activité mouvementale prépare donc le locuteur à parler ; c'est pourquoi d'ailleurs aucun locuteur ne parle jamais sans mouvement corporel, se tenant fixe et immobile.

Notre pratique de chanson - poésie

Public: Apprenants en fin du deuxième semestre de licence en traductologie à l'Université Marmara. (Quatre apprenants au total)

Nationalité: Turquie

Age: 20-21-22

Niveau: B1

Sexe et nombre: Premier groupe : Un apprenant et une apprenante en fin de la première année (un an de classe préparatoire + un an de licence) de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Deuxième groupe: Un apprenant et une apprenante en fin de la première année (un an de classe préparatoire + un an de licence) de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Pour observer de près la compétence mimétique de nos apprenants, nous avons mené des travaux oraux relatifs à la chanson et poésie françaises.

Démarche de l'expérimentation

Nous avons mené notre expérience avec deux couples d'apprenants adultes de niveau B1. Le premier groupe a appris par cœur une poésie qui a été donnée en texte écrit. Le deuxième groupe a appris par cœur ce même texte de poésie mis en forme de chanson, de façon sonore. Les apprenants du premier groupe devaient apprendre la poésie en lisant le texte sans support sonore. Ils ne savaient même pas que cette poésie était composée sous forme de chanson. Le deuxième groupe avait en main la transcription et la forme sonore de la chanson. Ces apprenants avaient comme tâche d'apprendre à chanter par cœur cette chanson.

Nous leur avons demandé de travailler régulièrement chez eux. Additionnellement, nous avons lu avec le premier groupe la poésie et écouté avec le deuxième groupe la chanson huit fois par semaine (2 fois x 4 jours) pendant trois semaines. Les étudiants n'ont pas été informés au sujet de l'objectif implicite de la tâche. Ils croyaient simplement qu'il s'agissait d'un travail de par cœur.

En fait, nous avons choisi le poème-chanson ci-dessous, riche en voyelles nasales ce qui présente toujours une difficulté de prononciation et une surdité phonologique pour l'apprenant turc. Voici l'objet de l'expérimentation (source : www.bibliopax.com -poésie-chansons et www.jukebo.fr/lo-ferr/clip, chanson-d'automne) :

Chanson d'automne

(Poème de Paul Verlaine chanté par Charles Trenet et encore par Léo Ferré)

(1) Les sanglots longs	(2) Je me souviens
Des violons	Des jours anciens
De l'automne	Et je pleure
Bercent mon cœur	Et je m'en vais
D'une langueur	Au vent mauvais
Monotone.	Qui m'emporte
Tout suffocant	Deçà, delà,
Et blême, quand	Pareil à la
Sonne l'heure,	Feuille morte.

Les mots avec les sons nasaux :

Longs (« o » nasal suivi d'un « o » rond : sanglots)

Violons (« o » nasal précédé de l'automone)

Langueur (« a » nasal suivi de monotoone)

Suffocant (« a » nasal)

Quand (« a » nasal)

Souviens (« é » nasal)

Ancien (« é » nasal)

M'en (« a » nasal suivi de vais)

Vent (« a » nasal précédé de « mauvais » et suivi de m'emporte)

M'emporte (« a » nasal)

Notre objectif premier étant de veiller sur la réalisation des phonèmes nasaux, nous avons également tenu compte de ce que si les apprenants continuaient à rouler les « r ».

Résultats

A la fin de trois semaines, les apprenants ont fait leur par cœur final. Les deux apprenants qui ont travaillé avec le texte écrit ont récité la poésie sans sauter de vers ni de mots. Pourtant, lors des pratiques que nous effectuions, il y avait toujours des mots ou des vers qui manquaient. Ils ont tous les deux fait une interprétation poétique plutôt qu'une récitation car ils ont utilisé leur souffle, des expressions adéquates sur le visage, des mimiques faciales, leur regard et un français oral net, attentionné, sans avaler de syllabes. Or, pendant les entraînements, un apprenant surtout avait tendance à dire « qui'm porte » au lieu de « qui m'emporte ».

Les sons nasaux étaient compréhensibles sans gêner la cohérence sémantique du poème mais toujours mal prononcés. Par exemple « violon » et « automone » étaient prononcés de la même façon en appuyant sur le « n » final. Il n'était pas question de donner la nasalité de l' « em » dans « l'emporte ».

Les « r », à l'exception de trois tentatives, notamment des mots « cœur », « l'heure » et « morte », étaient habituellement roulés.

Ce groupe, même si sur le plan des particularités phonétiques, n'a pas remarquablement évolué, a quand même réussi à mémoriser tout le poème et à le théâtraliser individuellement. L'intonation était sans problème. La réception était claire. Pourtant, l'accent restait le même malgré les quelques tentatives citées.

En conclusion, ce travail de poésie a motivé ces deux apprenants. Ils ont fait des efforts de mémorisation, recherché et appris le nouveau vocabulaire comme « langueur, suffocant, blême ». Eux-mêmes, ils suggèrent qu'ils ne craignent de les oublier puisqu'ils les ont appris par cœur et offert une performance orale à la suite.

L'autre groupe avait travaillé la chanson de ce poème. Déjà pendant les pratiques intermédiaires, nous remarquons les essais d'imitation phonétique. Lors de la première semaine, c'était plutôt le souci de par cœur et de la musicalité qui régnait dans les pratiques. Les apprenants essayaient de mémoriser les vers et de les prononcer proprement au point de vue intonatif. La deuxième semaine, ils avaient

retenu les vers, ils les chantaient en les dramatisant avec leur compétence paralinguistique juste comme le premier groupe. La grande différence était qu'ils chantaient avec un accent beaucoup plus français.

A la fin de la troisième semaine, la performance de ce groupe était remarquable. Ils avaient appris la chanson en écoutant et ils chantaient ce qu'ils avaient écouté (et non ce qu'ils avaient lu car ils avaient aussi la transcription). Le par cœur prenait apparemment source de l'imitation des paroles chantées. Ils n'avaient pas appris par cœur les vers mais ils avaient appris à imiter le chanteur.

Cette appropriation s'apparentait au niveau des « r ». La plupart d'entre eux n'était plus roulés mais chantés à la française. Quand-même, il restait toujours un ou deux mots comme l'adjectif « pareil » qui étaient toujours roulés. Les sons nasaux avaient beaucoup évolué. Les apprenants chantaient non pas comme ils parlaient mais en imitant (toujours en partie) la nasalité des sons comme faisait le chanteur original.

Nous pensons que cette évolution s'est produite grâce à la compétence mimétique naturelle des apprenants. En écoutant plusieurs fois et répétitivement la chanson, leur mémoire auditive a absorbé les phonèmes de façon à mimétiser les sons intuitivement. De ce fait, nous concevons la chanson comme un moyen extraordinaire de faire apprendre la bonne prononciation.

Notre pratique de voyelles nasales

Public: Apprenants en fin du deuxième semestre de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Nationalité: Turquie

Age: 20-21-22

Niveau: B1

Sexe et nombre: Deux apprenants et deux apprenantes.

Les voyelles nasales inouïes qui forment une difficulté de compréhension et de prononciation sont au cœur de cette activité. Nous travaillerons notamment sur les sons, syllabes, mots et la prosodie pour un apprentissage d'écoute ciblée à distinguer les voyelles nasales, leur intégration dans la performance orale, la correction de leur prononciation. L'activité ne concerne pas les techniques phonétiques mais le développement mimétique et son évolution.

Les deux premières strophes du poème *Que serais-je sans toi* de Louis Aragon chantées par Jacques Brel sont convenables pour comparer les voyelles nasales avec celles qui ne le sont pas. :

Les mots contenant des voyelles nasales:

Sans, vins, rencontre, dormant, cadran, montre, balbutiement, monde, façon, on fontaines, on, dans, lointaines, passant, chante, reprend, chanson, sens, frisson.

Les mots où on appuie sur le « n » final: Humaines, fontaines, lointaines.

Que serais-je sans toi qui vins à ma rencontre.

Que serais-je sans toi qu'un cœur au bois dormant.

Que cette heure arrêtée au cadran de la montre.

Que serais-je sans toi que ce balbutiement.

J'ai tout appris de toi sur les choses humaines.

Et j'ai vu désormais le monde à ta façon.

J'ai tout appris de toi comme on boit aux fontaines

Comme on lit dans le ciel les étoiles lointaines.

Comme au passant qui chante, on reprend sa chanson.

J'ai tout appris de toi jusqu'au sens de frisson.

La méthodologie utilisée s'inspire des sept étapes du savoir-apprendre et les étapes de l'autonomie des apprenants (il s'agit d'un adulte qui apprend quelque chose) de Hélène Trocmé-Fabre (1995) selon qui le savoir-apprendre correspond aux savoirs fondamentaux :

- 1) Savoir découvrir son contexte par la perception de l'univers sensoriel. (Ecoutes ciblées)
- 2) Savoir reconnaître les lois de la vie, obéir aux lois d'organisation d'un système. (Observations-découvertes)
- 3) Savoir organiser la complexité qui l'entoure, catégoriser. (Découvertes-distinctions-catégorisation)
- 4) Savoir créer du sens, qui n'existe pas en soi, mais émerge de notre couplage avec l'environnemental ; ancrer le savoir dans son histoire personnelle. (Interprétation)

- 5) Savoir choisir, sélectionner par l'engagement conscient à un projet. (Choix des motifs sémantiques, mélodiques et rythmiques)
- 6) Savoir créer, innover en intégrant l'inattendu, en faisant place à l'imagination. (Création, mémorisation d'autres mots)
- 7) Savoir échanger, entrer en réciprocité dans l'action de donner-recevoir, instaurer le dialogue en reconnaissant un monde commun. (Expression : Chanter, imiter la prononciation, apprendre à et essayer de chanter de la même façon)

Dans notre activité, ces étapes correspondent aux stades suivants :

- Observation: Ecoute focalisée sur les voyelles nasales, sur celles qui ne le sont pas. (2 fois)
- Découverte: Découverte une à une des voyelles nasales et distinction des autres voyelles.(2 fois)
- Interprétation: Opinions sur la place des voyelles nasales ou non, au début, au milieu ou en fin des mots. (1 fois)
- Choix: Décisions sur les mots concernant les voyelles et leur contribution sémantique, affective, mélodique, rythmique à l'ensemble de la chanson. (en écoutant encore une fois)
- Création: Retrouvaille d'autres mots avec voyelles nasales semblables dans d'autres textes oraux ou écrits.
- Expression: Répétition à voix haute des mots et chanter en imitant le chanteur, faire le karaoké. (Réécoute, chanter ensemble avec le chanteur, après le chanteur et faire le karaoké).

Notre objectif est de développer une autonomie de formation guidée:

Comprendre: Entrer en résonance (entendre et écouter les voyelles et la nasalité).

Intégrer: Accueillir le nouveau (les sons nasaux) dans le déjà connu (les voyelles qui se prononcent comme en turc).

Communiquer: Construire et dire un monde commun et une durée commune, se reconnaître soi et les autres, en devenir. (Comprendre la différence (les sons normaux et les sons nasaux), connaître tous les deux modèles, imiter, s'adapter.

Nous suivons donc l'acte d'apprendre comme fonction de développement et d'évolution de la dynamique mimétique et notre pratique démontre sa réalisation au sein de la classe à laquelle nous enseignons.

Grille d'évaluation

Pour les travaux de chanson et de poésie nous utilisons la même forme d'observation. Dans ces pratiques, la priorité est donnée à la prononciation et à la phonétique que nos étudiants essaient d'imiter en fonction des chanteurs, artistes et comédiens professionnels qu'ils écoutent et miment. La deuxième partie de la grille (observation d'ensemble) est inspirée de l'échelle de Harris (in Tagliante, p.200, *Evaluation et Le Cadre européen de référence des langues*)

PRATIQUE DE CHANSON / POEME

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique

Titre de l'activité

PHONEMES

- Voyelles nasales
- H aspiré et h muet
- Maîtrise du r français
- Consonnes

ACCENT

- Accentuation des mots
- Accentuation des phrases intonatives
- Accent neutre

PRONONCIATION

- Rythme
- Intonation
- Pauses et liaisons
- Volume de la voix

ACCOMPAGNEMENT CORPOREL ET ORALITE

- Posture
- Gestuel

- Théâtralité

OBSERVATION D'ENSEMBLE

- Peu de traces d'accent étranger
- Toujours intelligible malgré un accent spécifique
- Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisant quelquefois au malentendu des paroles ou lyriques
- Très difficile à comprendre à cause de la prononciation.
- Difficultés de prononciation si graves que les paroles sont presque inintelligibles.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

L'activité semble : plutôt réussie plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.2.2 Poésie

Avant de se lancer dans les applications de poésie, il est nécessaire d'habituer les apprenants au rythme et à l'intonation du français par quelques exercices:

Public : Apprenantes en première année de licence (fin du deuxième semestre) en traductologie (un an de classe préparatoire+un an de licence)

Nationalité : Turquie

Age : 20-21

Niveau : A2 et B1 (en majorité)

Sexe et nombre : Neuf apprenantes

Nous divisons la classe en sous-groupes de trois étudiants. A dit une phrase improvisée ou préparée. B essaie de le reprendre le plus fidèlement possible. C observe. A reprend sa phrase jusqu'à ce que B soit dans la totalité de son expression. Puis c'est C qui essaie de reprendre la phrase de A. Ensuite, c'est B qui propose une phrase. Quand c'est le tour de C, nous remarquons très ouvertement qu'il développe la meilleure prononciation et intonation.

Nous témoignons qu'il fait pleinement preuve de sa compétence mimétique.

Cet exercice permet d'écouter ce qui est dit et particulièrement ce qui est exprimé à travers l'intonation tout en aidant à percevoir les connotations.

Balade intonative (même public):

Nos étudiants se déplacent dans la pièce à leur rythme individuel (comme la pièce est petite, nous travaillons avec des sous-groupes).

Ils disent un mot ou une phrase dans une sorte de monologue. Nous les invitons à prononcer ce même énoncé en variant l'intonation et en faisant ressentir des significations différentes.

Les autres étudiants du même sous-groupe répondent à cet énoncé. Leur réponse change et dépend à chaque fois de l'intonation renouvelée de l'énoncé de départ. Les monologues se transforment ainsi en mini-dialogues.

Le double (même public) :

Lors de nos multiples entraînements, il arrive que nos étudiants soient bloqués. Cette difficulté expressive peut engendrer l'abandon de l'exercice. Pourtant, avec la technique du double, nous évitons les découragements éventuels.

Dans les cas de perturbation, un autre étudiant qui se rappelle un mot va se placer derrière l'autre participant et adopte la même attitude physique. Il parle à sa place comme un porte-parole. Le participant bloqué sort de son arrêt discursif.

Avec l'objectif de faire face aux difficultés typiques provenant de la prosodie d'une langue nouvelle, nous présentons ici encore une technique qui enseigne de façon actionnelle les aspects rythmiques et prononciatifs du français.

Nous nous servons d'un petit poème et des mouvements rythmiques que nous proposons à nos étudiants. Pour cela, ils se mettent en deux lignes se faisant face. Tout d'abord, l'animateur (c'est nous en tant qu'enseignant) fait rythmer les vers en marchant sur place. Puis, ils recommencent à rythmer en remettant en relief l'accent tonique par le biais de leurs mouvements corporels ainsi que leur voix :

Quand tu te tais Les étudiants avancent les uns vers les autres.

Tu te détends Les étudiants reculent.

Qu'est-ce que t'attends Les étudiants avancent les uns vers les autres.

Pour te détendre ? Les étudiants reculent.

Dans cet exercice d'accentuation, chaque pas que l'étudiant fait, correspond à une

syllabe. Il frappe la dernière syllabe (la tonique) de manière plus forte. Ainsi, nous constatons par notre propre expérience que le rythme de la langue est mieux perçu lorsqu'il est ressenti par le corps. C'est que le mouvement mélodique est transcrit en déplacements corporels : Les deux agissent ensemble en harmonie et se modifient de descendant à ascendant et vice versa.

Notre expérience avec les poèmes en tant qu'outils pédagogiques

Public : Apprenants de classe préparatoire de Yabancı Diller Yüksekokulu à l'Université Marmara, en fin du deuxième semestre.

Nationalité : Turquie

Age : 18-20 ans

Niveau : A2 – B1

Sexe et nombre : 12 apprenantes et 8 apprenants.

Observons les intérêts pédagogiques dans un poème célèbre de Jacques Prévert²⁸

Déjeuner du matin

Il a mis le café

Dans la tasse

Il a mis le lait

Dans la tasse de café

Il a mis le sucre

Dans le café au lait

Avec la petite cuiller

Il a tourné

Il a bu le café au lait

Et il a reposé la tasse

Sans me parler

Il a allumé

Une cigarette

Il a fait des ronds

Avec la fumée

Il a mis les cendres

²⁸ 1945, Paroles, Editions Gallimard 1972.

Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis
Son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.

Mettre, tourner, boire, reposer, allumer, faire, mettre, se lever, partir et pleurer sont les verbes conjugués au passé composé (avec auxiliaires être et avoir) dans un contexte très simple et facilement compréhensible par l'apprenant. Le verbe pleuvoir est conjugué à l'imparfait. L'histoire suit une raison d'actes quotidiens et traduit en même temps les sentiments du narrateur. Les pronoms possessifs, son et moi ainsi que les pronoms personnels, il, je, me sont utilisés. Les conjonctions sans, avec, dans, sur, et, parce que sont employées de façon brève mais dans des phrases complètes.

Nous avons écouté, lu et prononcé nous-mêmes ce poème avec les classes préparatoires. Nos étudiants ont créé une atmosphère peu éclairée en classe, avec une nappe blanche sur une table, une tasse de café, laitier, sucrier, cuiller, serviette. Un de nos étudiants a joué une mélodie sentimentale avec sa guitare. Deux étudiants ont joué la scène sans prononcer un mot mais œuvrant postures, regards, gestes et mimiques adéquats aux paroles. Deux autres étudiants (une étudiante et un étudiant) qui ont appris par cœur le poème, l'ont récité à tour de répliques. En effet, ils ont plutôt interprété le poème, du fond de la scène.

Nous avons répété l'activité plusieurs fois, par des groupes de quatre étudiants volontaires tellement cette petite pratique dramatique qui concernait effectivement des faits de grammaire comme la conjugaison verbale et la bonne prononciation des mots, était bien accueillie de la part des étudiants. Pas un seul de nos étudiants n'a échappé à sa récitation.

La deuxième activité (avec le même public) que nous avons entreprise avec ce poème, c'était de changer les verbes spontanément pour créer une autre petite histoire originale et cohérente. Les étudiants ont travaillé en deux et chaque groupe a créé oralement (les volontaires l'ont récité) son texte créatif.

Le Cancre (Jacques Prévert 1945, paroles, Editions Gallimard 1972)

Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur
il est debout
on le questionne
et tous les problèmes sont posés
soudain le fou rire le prend
et il efface tout
les chiffres et les mots
les dates et les noms
les phrases et les pièges
et malgré les menaces du maître
sous les huées des enfants prodiges
avec des craies de toutes les couleurs
sur le tableau noir du malheur
il dessine le visage du bonheur.

Nous avons interprété les gestes de ce poème en le récitant.

Quant à la poésie-chanson, c'est la chanson populaire qui a été à l'origine de ce type de poème dans les années 1950-1970. Par exemple la chanson de Charles Trenet est totalement exploitable au niveau oral et sur le plan grammatical:

Sur le toit de l'hôtel où je vis avec toi

Quand j'attends ta venue mon amie
Que la nuit fait chanter plus fort et mieux que moi
Tous les chats tous les chat tous les chats
Que dit-on sur les toits que répètent les voix
De ces chats de ces chats qui s'ennuient
Des chansons que je sais que je traduis pour toi
Les voici les voici les voilà...
Le soleil a rendez-vous avec la lune
Mais la lune n'est pas là et le soleil l'attend
Ici-bas souvent chacun pour sa chacune
Chacun doit en faire autant
La lune est là, la lune est là
La lune est là, mais le soleil ne la voit pas
Pour la trouver il faut la nuit
Il faut la nuit mais le soleil ne le sait pas et toujours luit
Le soleil a rendez-vous avec la lune
Mais la lune n'est pas là et le soleil l'attend
Papa dit qu'il a vu ça lui...
Des savants avertis par la pluie et le vent
Annonçaient un jour la fin du monde
Les journaux commentaient en termes émouvants
Les avis les aveux des savants
Bien des gens affolés demandaient aux agents
Si le monde était pris dans la ronde
C'est alors que docteurs savants et professeurs
Entonnèrent subito tous en chœur
Philosophes écoutez cette phrase est pour vous
Le bonheur est un astre volage
Qui s'enfuit à l'appel de bien des rendez-vous
Il s'efface il se meurt devant nous
Quand on croit qu'il est loin il est là tout près de vous
Il voyage il voyage il voyage
Puis il part il revient il s'en va n'importe où
Cherchez-le il est un peu partout...

Pour nous, la démarche pédagogique évolutive de cette poésie-chanson a été capable d'enrichir les compétences linguistiques de notre apprenant :

- Ecoutes à plusieurs reprises des strophes choisies ou de la totalité du poème de préférence de la voix d'un(e) lecteur (lectrice) natif(ve).
- Recherche lexicale
- Interprétation sémantique
- Travail sur les formes grammaticales
- Travail d'imitation sonore : phonétique et prononciation
- Récitation et interprétation orale par les apprenants volontaires

Poèmes pédagogiques

Un poème (par Raymond Queneau)

Bien placés bien choisis
quelques mots font une poésie
les mots il suffit qu'on les aime
pour écrire un poème
on ne sait pas toujours ce qu'on dit
lorsque naît la poésie
faut ensuite rechercher le thème
pour intituler le poème
mais d'autres fois on pleure on rit
en écrivant la poésie
ça a toujours kékchose d'extrême
un poème

Pour un art poétique (par Raymond Queneau)

Prenez un mot prenez en deux
faites les cuir comme des œufs
prenez un petit bout de sens
puis un grand morceau d'innocence
faites chauffer à petit feu
au petit feu de la technique
versez la sauce énigmatique
saupoudrez de quelques étoiles

poivrez et mettez les voiles
Où voulez-vous donc en venir ?
A écrire vraiment ? A écrire ?

Notre pratique de haïku:

Public : Apprenants en première année de licence en traductologie à l'Université Marmara. (Classe préparatoire + un an de licence)

Nationalité : Turquie

Age : 20-21

Niveau : B1

Sexe et nombre : Dix apprenantes et deux apprenants.

Il est facilement constatable que les étudiants ont des idées surprenantes pour former des haïkus. Nous donnons une suite de haïku que nos étudiants (le travail collectif de douze apprenants) ont créée sur le thème du jour de Saint-Valentin. Ils ont eu l'idée originale de reproduire finalement un poème tout entier qu'ils ont oralisé (en réunissant quatre productions à part):

L'amour

(1)

L'amour est une maladie

Folie, sottise, stupidité

Obsession et rêverie

(2)

Hantise et utopie

Pour être facilement guéri

Il faut de la tromperie

(3)

Duperie et menterie

Meilleurs vœux à

Tous les Saint-Valentins (terme inventé par nos apprenants par souci de rime)

(4)

Au bout de leur illusion finie

Sortent de ce jeu indéfini

Renonçant à l'amour infini.

Dans cette pratique, les étudiants ont été libres de consulter le dictionnaire et de travailler en groupe. Ils ont surtout formé des participes passés et appris de façon autonome du nouveau vocabulaire. Ils ont été très sensibles à la musicalité assurée par la rime et se sont beaucoup amusés à interpréter oralement leur création et à prononcer proprement les mots avec l'effet de l'oralité française.

c) Atelier de slam

Le « chelem » est un terme sportif qui renvoie à un ensemble de victoires sportives. Le slam, utilisé dans le sens de concours de poème, est une forme de poésie sonore considérée comme un mouvement d'expression populaire, initialement en marge des circuits artistiques traditionnels, aujourd'hui largement reconnu et médiatisé. C'est un art du spectacle oral et scénique, focalisé sur le verbe et l'expression brute (spontanée) avec une grande économie de moyen écrit.

Le slam sollicite davantage une performance orale. Il permet une nouvelle approche de la poésie ainsi qu'un travail de l'oral en production et en réception pour les apprenants de langue.

Le slam pédagogique est une technique qui vise à établir la communication orale en créant une ambiance propice de création expressive. Pour pratiquer l'exercice de slam nous retrouvons une ressource idéale chez « apprendre à parler en français avec TV5monde ».

Public : Apprenants en fin de première année de licence en traductologie à l'Université Marmara, (classe préparatoire + un an de licence, en fin du deuxième semestre).

Nationalité : Turquie

Age : 20-22 ans

Niveau : A2 – B1

Sexe et nombre : Dix apprenantes et deux apprenants.

Dans les exercices proposés, les objectifs communicatifs et sociolinguistiques sont parler de la description des personnes, parler de l'amour, parler de ses loisirs, parler de ses goûts, parler de sa famille.

Pour le faire, nous identifions et utilisons différents registres de langue comme registre courant, familier et argot.

Nous avons également des objectifs interculturels comme découvrir le discours spontané du slam et différentes composantes de la société française.

Notre activité est applicable aux niveaux A2, B1 et B2.

Tv5 monde offre le visionnage des séquences dans lesquelles des personnages agissent : Ils récitent librement un poème improvisé.

Après le visionnage et l'écoute, nous posons à nos étudiants des questions simples dont les réponses se sont déjà instaurées dans les mémoires grâce à l'écoute et au visionnage. Pour faire parler d'une description et des sentiments comme l'amour, voici le slam que nous avons choisi :

Transcription du texte poétique spontané:

Titre : Muse amoureuse

- 1 Pour ne pas que l'horizon nocturne ne nous déçoive
- 2 Je t'offre les fleurs de la poésie d'une voix douce et suave.
- 3 Les mots se posent sur toi
- 4 Comme de jolis dessous de soie
- 5 Que je me ferais le plaisir d'ôter.
- 6 J'ai la nuit pour parcourir ta peau et je te promets
- 7 De compter le nombre exact de tes grains de beauté.
- 8 Je me plonge dans ton bain et j'entends l'eau de pluie tomber.
- 9 Correspondance des sables du désert,
- 10 Responsable des danses du désir.
- 11 On dit que faire l'amour c'est ne plus sentir
- 12 La différence entre donner et prendre du plaisir.
- 13 Je t'écris une pleine page de caresses pour que même ta peau aime mes poèmes.

Questions :

- Quel âge a-t-il, le slameur ?
- Comment est-il habillé ?
- Quelle est son attitude en récitant le poème ?

- Quelles sont les couleurs de ce poème ?

Noir (nocturne, la nuit), rose chair (la peau), jaune (désert), transparent (l'eau du bain, de la pluie).

Dans son texte, le locuteur-slameur utilise principalement trois techniques poétiques : La rime, l'allitération et l'homophonie. Voici les exemples dans le texte :

Rimes : Toutes les lignes sauf 9 et 13.

Allitération : L'horizon nocturne ne nous déçoit (Ligne 1).

Homophonie : Les vers aux lignes 9 et 10 ont des sons similaires. À la ligne 13 « peau aime » et « poème ».

Les auditeurs et visionneurs (étudiants) établissent des liens sémantiques, disent leurs idées et discutent sur le poème par le biais des questions posées par l'enseignant.

Un autre thème : Parler des ses goûts. Nous proposons un slam de registre argot.

Titre : J'aime le rap et l'opéra -

Transcription du texte :

1 Ni Snoop Doggy Dog, ni Public Enemy

2 Ne me feront trucidier Puccini.

3 Et je me sens bohème, Butterfly et Tosca.

4 Non je ne suis pas pourri, je ne suis pas gangsta,

5 Je ne suis pas véreux, je ne suis pas Pavarotti.

6 Avec Rigoletto toujours je reverdis.

7 J'aime le rap et l'opéra.

8 Jamais le rap ne pourra détrôner le Bel Canto.

9 Faudra se lever tôt,

10 Pour éclipser à coups de gros bras tatoués de loubards,

11 Les divas et héros des livrets même les plus ringards.

12 Je vous le crie et j'écris ce poème,

13 Car quand on aime, on Eminem.

Lexique :

Trucider (registre familier) : Tuer.

Pourri (registre familier) : Corrompu, mauvais.

Gangsta (registre argot américain) : Terme dérivé du mot « gangster » et désignant une variété de rap américain.

Véreux : Malhonnête, tricheur.

Reverdis : Jeu de mots entre le verbe « verdir » et le nom du compositeur italien Verdi.

Loubard (Registre familier) : Jeune voyou.

Livret : Texte d'un opéra.

Snoop Doggy Dog, Public Enemy, Eminem : Célèbres groupes de rap américains.

Questions :

Où sommes-nous ?

Quelle heure est-il ?

Qui sont les différentes personnes à l'écran ?

Que font-elles ?

Décrivez le slameur en quelques phrases.

Ainsi, écouter et dire de la poésie slam conduit à découvrir le plaisir et le pouvoir des mots. L'apport de ce genre à la maîtrise de la langue orale est donc amené vers une écoute ludique et attentive du français, sa compréhension et son interprétation.

La tolérance de l'ambiguïté est une des stratégies de compréhension les plus utiles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le texte poétique cultive l'ambiguïté. L'important est l'impression générale que laisse le poème telle que l'envie de parler et de comprendre (de décoder la langue orale) qu'il donne aux étudiants. Le slam est donc conçu par nous comme un déclencheur d'expression.

Par ailleurs, lire et produire des textes poétiques à travers le slam créent l'égalité entre les apprenants en langue étrangère et stimule leur autoestime. Chaque apprenant a ainsi le droit de s'exprimer sans se faire juger.

Notre travail de poésie, en stimulant une meilleure compréhension de ses sentiments, de ses expériences, de ses besoins favorise une meilleure connaissance de soi, de son habileté langagière.

Grille d'évaluation

Nous utilisons la grille d'observation de *la chanson*.

2.2.3 Application des techniques mnémoniques

2.2.3.1 Photos-expression

Notre application de photo-expression

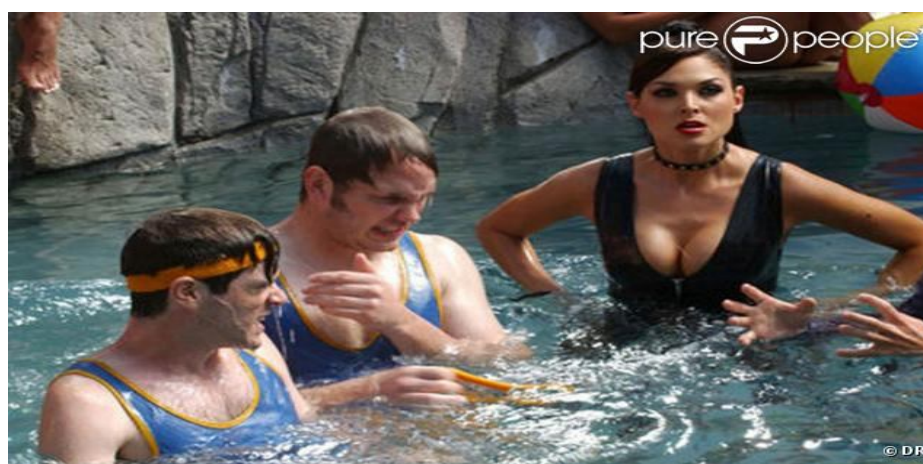
Public : Apprenante en première année de traductologie en fin du deuxième semestre (deux ans de classe préparatoire + un an de licence).

Nationalité : Turquie

Age : 21

Niveau : B1

Sexe et nombre : Une apprenante.



Source : Google images²⁹

Apprenante – locutrice (1) :

- Ça se passe dans une [pool] peut-être. Mais non non, il y a des [grands] pierres. C'est-à-dire des [rocks]. C'est la mer alors. Il y a quatre personnes mais ils ne sont pas d'accord. Surtout la fille. Elle est fâchée [pour quelque chose]. Après, le premier homme est fâché aussi. Les mains de la fille, la position de [son] bras montrent ça. Elle est un peu [nervous] [nerveux]. Et puis [sa] visage aussi. Elle n'est pas heureuse. Elle ne rit pas. Et puis, elle est belle. L'homme avec la bande orange dans les cheveux raconte quelque chose. Il n'est pas heureux [aussi]. Il peut [être un accident]. Et tout le monde cherche une solution. Il y a aussi deux mains à, à, sur, gauche, euh, à côté de la fille aussi. [Ils] sont très agités. [C'est] les mains d'un homme. Je ne suis pas sûre. Peut-être c'est une femme qui discute quelque chose

²⁹ La photo est colorée.

avec ses amis. C'est une équipe sportive. (En riant) C'est un jeu ! Oui. Oui. Je pense que c'est un jeu. (En riant) Madame je peux dire beaucoup de choses. Beaucoup d'histoires ! En effet, c'est une équipe [sportif] qui discute. Les types des maillots des deux hommes sont les mêmes [maillots] comme des [uniformas]. (Elle éclate de rire). [...]

Public : Apprenant en première année de traductologie en fin du deuxième semestre (un an de classe préparatoire + un an de licence).

Nationalité : Turquie

Age : 20

Niveau : B1

Sexe et nombre : Un apprenant.

Apprenant - locuteur (2) :

- Ces gens tournent un film [adventure]. C'est [une] film d'action. La femme est [avec maquillage], cette femme est acteur, non, actrice. On ne nage pas comme ça ! Elle [s'habille] un collier. On ne peut pas nager dans [ce] mer [peu]. [Il n'y a pas l'eau assez.] Pas assez d'eau. Il y a très peu. Parce que ce n'est pas une vraie mer ici. C'est une place pour tourner un film de James Bond. (En riant) La fille est la femme de James Bond. C'est la deuxième. Il a quitté la première femme. James Bond aime toujours les femmes jolies ! (Toute la classe rit). Il y a le [gun] qui [a] tombé dans la mer. On cherche cette arme. Parce qu'il y a l'ennemi qui vient, qui arrive. La femme de James Bond est leur [patron]. Ce film est tourné dans la région [de Antalya]. Parce que la mer est claire et propre. C'est la [mediteranean] ! (Le locuteur et la classe éclatent de rire) [...]

Nous avons projeté sur le rideau blanc cette image (choisie parmi plusieurs sur Google images) agrandie et en couleurs. En observant nos étudiants-locuteurs et les auditeurs, nous avons constaté que la présence de la photo seule, suffisait à les faire parler. Pas besoin même de donner une consigne, de demander de parler.

Ce qui est plus intéressant, c'est le fait de ce que tout le monde s'impatiente pour parler à son tour, pour expliquer son histoire originale. Les idées volent dans l'air.

En fin de l'activité (on fait parler à chaque fois 5 – 8 apprenants), sur le tableau, nous faisons un bilan se rapportant aux notes de l'enseignant (ici l'enseignant c'est l'auteur de cette thèse.)

Nous expliquons les interférences faites (provenant du turc ou de l'anglais). Nous rappelons les mots utiles et les indices pour s'en souvenir quand il le faut. Nous rappelons les stratégies de compensation ainsi que les expressions et termes courants qui faciliteront l'expression. Nous reprenons aussi un peu de lexique, par exemple, les adjectifs, les verbes, l'utilisation de « à droite », « à gauche », « devant », « derrière ». Nous privilégions les manques des apprenants.

Quand l'activité finit (Un cours = 45 -50 minutes), les étudiants demandent avec enthousiasme si on va continuer la semaine prochaine. Ils apportent volontiers des affiches de film, des posters intéressants, des images retrouvées sur Internet, des cartes de vœux virtuelles, des photos humour et parfois des photos personnelles de leur enfance ou des photos qu'ils ont eux-mêmes prises pour utiliser en classe.

Grille d'évaluation

Pour la grille de l'expression par la photo, nous nous inspirons directement du portrait des activités de Francis Yaiche (2002). Par sa description des compétences parolières en rapport avec l'objectif de l'activité proposée, nous formons une grille d'observation générale. Du fait que le locuteur est totalement libre sur la façon d'envisager la photo (même si l'enseignant le guide et l'incite par ses questions), la grille se rapporte à plusieurs aspects.

PRATIQUE DE PHOTO-EXPRESSION

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique

Titre de la photo / image

DISCOURS DESCRIPTIF

- Inventorier
- Classer
- Reformuler
- Comparer

- Opposer
- Distinguer

DISCOURS D'IDENTIFICATION

- Présenter
- Se présenter
- Illustrer

DISCOURS IMAGINATIF

- Situer dans l'espace et le temps
- Transposer
- Observer et spéculer
- Inventer
- Faire dialoguer

DISCOURS ARGUMENTATIF

- Exprimer ses idées, ses sentiments, ses souvenirs
- Raconter
- Démontrer
- Polémiquer
- Questionner
- Juger
- Critiquer

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

L'expression semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Évaluateur / Évaluatrice :

2.2.3.2 Dialogue socratique

a) Notre application se rapportant à la première stratégie de dialogue socratique:

Public : Apprenante en deuxième année (fin du premier semestre, classe préparatoire + un an et demie) en traductologie.

Nationalité : Turquie

Age : 22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Une apprenante

Il s'agit de notre propre expérience avec notre apprenante qui fait partie du club de rock de l'Université de Marmara:

Elle y est active depuis trois années et joue de la guitare. Dans ce cas-là, nous commençons par parler nous-mêmes des clubs sociaux de l'Université. Après avoir dit que les clubs sociaux de notre université sont nombreux et très actifs, nous citons le programme des activités. Nous parlons des clubs sportifs et des matchs qu'ils organisent ; nous parlons également des clubs de musique et des concerts prévus pour le deuxième semestre. Mais nous ne disons exprès rien du club de rock. Nous faisons semblant de l'ignorer. Du coup, l'apprenante survient. Etonnée de notre ignorance, elle manifeste son désir de parler :

- Madame, il y a aussi un club de rock.
- Ah ! Un club de rock ! Vraiment ?
- Oui. Tout le monde connaît. Je suis élément. Je travaille pour ce club depuis trois années.
- C'est bien. Vous avez donc nouvellement commencé cette année ?
- Non, non. Depuis trois années je suis, je suis, euh, je suis ici. Non, là-bas.
- Ah ! pardon ! et, est-ce qu'il y a beaucoup de personnes comme vous ?
- Nous sommes, nous avons, avec les autres gens, c'est-à-dire les amis dans les autres départements, quinze membres. Oui, membres. J'ai cherché ce mot.
- Puisque vous avez une si belle voix, vous devez chanter aussi. Quand on chante beaucoup on devient professionnel ! C'est vous qui chantez n'est-ce pas dans votre groupe?
- (En riant) Pas toujours. Parfois oui. C'est difficile. Nous sommes amateurs. Nous ne sommes pas professionnels.
- Ah ! Quel dommage ! Vous ne chantez jamais ! Et je suppose que les chansons sont en français. C'est ça ?
- Non, non. [De temps à temps]. Non. Parfois. Moi, je joue un instrument. J'ai une guitare. Je fais des [travaux] personnels à la maison. Non, des entraînements. Nous avons un programme et nous répétons notre musique avec les membres du club. Mais, on ne chante pas en français. Nous chantons en anglais toujours et en

turc surtout. Une fois, mes amis ont insisté à, de faire une chanson en français avec une musique. On joue très bien. Je peux chanter en turc et en anglais et jouer ma guitare en même temps. Mais je ne peux pas jouer la guitare et chanter en français. C'est difficile. J'ai peur de ne pas réussir.

- J'ai compris. Vous n'écoutez jamais des morceaux de rock en français. Est-ce que vous connaissez au moins les plus connus ?
- Non, non pas comme ça. J'écoute. J'aime beaucoup. Il y a des chansons connues, célèbres en français. Le rock en français c'est très amusant. Mais il faut que je travaille beaucoup pour que, pour que, pour que je peux, je puisse imiter les chanteurs vrais. Les vrais chanteurs français. Je vous invite à notre concert en mai.

Quand nous examinons le dialogue, nous remarquons que l'apprenante fait des fois des découvertes de lexique et s'autocorrige dans bien des cas. De plus, au début, elle n'avait pas l'intention de parler; elle ne s'est pas engagée très volontiers dans ce dialogue. Elle était contrariée par l'idée qu'elle devait parler en français. Par contre, sa participation, sa motivation et sa performance ont augmenté pendant l'échange. Finalement, elle a été très communicative.

Découverte de lexique et autocorrections : « Membre » à la place de « élément » ; « là-bas » à la place de « ici » ; « gens » pour « personnes », « nous avons » à la place de « nous sommes » ; « amateurs » contre « professionnelle » ; forme plurielle erronée « travaux » s'autocorrige en « entraînements » ; la difficulté de mémorisation du terme « de temps en temps » se conclut avec un adverbe de temps « parfois » ; la découverte de « célèbres » à la place de « connues » ; « décider de » pour « décider à » ; « pour que je puisse » à la place de « pour que je peux », « les vrais chanteurs français » pour « les chanteurs vrais ».

Nous avons ainsi constaté une envie de parler et de détailler le sujet grâce à la démonstration de notre non-savoir apparu pratiquement dans notre questionnement.

b) Notre application se rapportant à la troisième stratégie du dialogue socratique:

Public : Apprenante en deuxième année (fin du deuxième semestre, classe préparatoire + deux ans) en traductologie.

Nationalité : Turquie

Age : 22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Une apprenante

Nous nous sommes engagés dans un dialogue au sujet de la grippe porcine. Nous savions déjà que le frère de notre étudiante-interlocutrice était médecin et qu'elle disait à ses camarades qu'il fallait se vacciner sans perdre de temps:

- En tout cas, moi, je ne vais pas me vacciner. Je crois que cette histoire de pandémie n'est qu'un mensonge. A propos, vous avez été malade la semaine dernière, ça va mieux maintenant ?
- Oui madame. Ça va mieux. C'est la grippe. Très mauvais.
- Mais vous n'avez pas eu de la fièvre ?
- Non, J'ai. Oui, euh, si, j'ai eu de la fièvre. Trente-neuf. J'étais très malade. Maintenant je suis bien.
- Trente-neuf degrés, c'est vraiment une température assez élevée. Il faut bien se soigner n'est-ce pas ?
- Oui. Trente-neuf degrés. Exactement. J'ai pris toutes les [médicines]. Mais on dit que le vaccin est dangereux. Je ne crois pas. Le vaccin est nécessaire.
- Mais, vous dites que vous vous portez très bien maintenant grâce aux médicaments. Le vaccin n'est pas nécessaire alors ?
- Oui ! Si, pardon! Les médicaments sont très utiles. Pour le vaccin, non, je dis c'est nécessaire à cause de pandémie en Europe.
- Comment, ça se fait que vous pouvez être si sûre de vous ? Vous avez les statistiques ?
- Non, je ne suis pas autorité. Mais j'écoute la télévision et je lis le journal. Mon frère est docteur. Il travaille en Chine. Il nous téléphone. Il est sûr que la grippe de porc est [dangereux.]
- Il vous conseille de vous faire vacciner ?
- Bien-sûr. Mon frère raconte, En Chine, tous les gens [ont vaccin].
- Tous les Chinois sont vaccinés contre la grippe porcine ? C'est étonnant. Pourtant, avant cette crise de vaccination tout le monde était en bonne santé. Nous, en Turquie, nous avons peur des conséquences négatives de ce vaccin. Finalement, on est en bonne santé, n'est-ce pas ?

- Madame, mais nous faisons attention aux conditions de [propre], pour avoir bonne santé. Hygiène. [Proprety], je dis. Socialement, toutes les places sont hygiéniques à cause de la grippe porcine. C'est pour ça. Nous n'attrapons pas la maladie. Si nous attrapons, c'est très mauvais. Mon frère a dit. Nous pouvons mourir. Et on ne va pas avoir peur si on se vaccine. Moi, je vais aller à l' [hôpital], non l'hôpital, pour le vaccin. Je fais [tous] les idées de mon frère. Parce qu'il sait quelque chose. Il est médecin. Il ne parle pas idiotement.

Notre étudiante avait commencé par répondre timidement à nos questions ; au fil du dialogue elle s'est sentie plus libre, a fait des phrases plus longues, a corrigé ses interférences (par exemple, [medecine] (anglais) et médicament), a recherché et retrouvé beaucoup de mots, a conjugué des verbes au présent, au passé composé et au futur proche. Elle a également utilisé la négation. Elle a essayé d'expliquer ses arguments (pandémie, hygiène, la fiabilité de son frère).

Cependant, avant cette expérience de questionnement, il faut bien souligner qu'elle préférerait rester silencieuse quand il s'agissait de parler en français, comme la plupart de ses camarades qui préfèrent écouter, comprendre, lire et écrire que de parler. C'est une sorte de phobie que tous les étudiants ont en général.

Pourtant, quand il s'agit de mettre en lumière ses opinions, les questions déclencheuses permettent d'accoucher aux esprits la production authentique des arguments. Au fur et à mesure que les questions incitent le débat, l'interlocuteur s'engage dans une plus profonde recherche de vocabulaire et de phrases. Une fois qu'il se rend compte qu'il communique avec le professeur, il s'agite encore pour défendre ses idées. Lui-même, il arrive à enrichir son lexique et à parler avec un débit plus rapide et en réfléchissant moins. A force de s'exercer, il s'habitue à la conversation; à imiter le ton et la prononciation de l'enseignant, à mouvoir son esprit.

c) Notre application se rapportant à la quatrième stratégie du dialogue socratique:

Public : Apprenante en deuxième année (fin du premier semestre, classe préparatoire + un an et demie) en traductologie.

Nationalité : Turquie

Age : 20

Niveau : B1

Sexe et nombre : Une apprenante

Nous avons dialogué avec une étudiante en deuxième, dont les parents divorçaient. Elle voulait volontiers dialoguer. Comme tous les autres dialogues de cette technique, ce dialogue aussi s'est passé en prenant nos cafés à la cantine, apprenant(e)-enseignant(e) tête-à-tête, dans une ambiance amicale (dans cette expérience, le propos est personnel mais l'apprenante en avait déjà parlé à l'enseignante. L'auteur de cette thèse (= enseignante) a demandé sa permission avant de mettre cette partie de leur conversation dans sa thèse):

- Avec qui vous allez habiter?
- Je ne sais pas. Ils disputent pour ça aussi.
- Je pense qu'un enfant ou un jeune doit habiter avec sa mère. Vous êtes du même avis que moi ?
- Pourquoi ? Non. Je peux habiter avec mon père aussi.
- Vous voulez donc vous séparer de votre maman? (En plaisantant)
- Vous savez? Vous parlez comme ça parce que vous êtes une femme et vous avez des enfants. Je suis grande. Non, je veux dire, je suis une jeune fille. Je suis étudiante. Mon père doit s'occuper [à], de mes problèmes économiques jusqu'à [je trouve un travail].
- On habite avec son père seulement pour son aide financier! Un père ne sert qu'à ça? (Etonnée)
- Vous n'avez pas compris. Bien-sûr, j'aime mon père. Je vis avec lui dans ma famille depuis que j'étais bébé. Et je vais continuer. C'est tout. Je veux dire que, euh, il n'y a pas de choses qui changent. Il n'y a rien qui change.
- Dans ce cas, est-ce qu'on peut dire que vous aimez plus votre père que votre mère? (Question délicate mais posée dans un sens d'humour)
- Non. Non. Je n'ai pas dit ça. J'aime ma mère plus que mon père. (Elle rit) Mais, je suis obligée d'habiter avec lui. Il y a la crise. Ma mère ne travaille pas à cause de la crise économique. Elle ne peut pas trouver un travail. Comment elle va payer les, les, les dépenses, euh, les factures?

- Mais vous pouvez très bien habiter avec votre mère et les frais c'est votre père qui en sera à la charge. Vous voulez rendre jalouse votre maman ? (Question posée comme une plaisanterie)
- (En riant et de façon franche) Non, bien-sûr. Mais pour l'argent, c'est vrai. Mon père est responsable des sujets économiques. Ma mère, je pense qu'elle sera jalouse si j'habite avec lui. Pas à cause de moi. C'est pas moi qui préférerais cette situation. Je voulais qu'ils ne divorcent pas. Elle est très attachée à moi. Je suis une seule enfant.
- Ah, vous êtes enfant unique?
- Oui, je suis sa fille unique. Je n'ai pas de sœur, ni de frère. Et vous savez, ma mère est très jeune. Elle a 39 ans.
- Vous allez les faire souffrir ou c'est eux qui vous font souffrir?
- C'est eux qui me font souffrir. Je ne veux pas qu'ils divorcent. Mais mon père va [épouser avec] une autre femme. Pour ça, il doit s'occuper de mes caprices aussi. Je vais aller les week-ends [à côté de ma mère]. Si cette femme quitte mon père, je serai heureuse. Mais tout le monde souffre. En fait, quand je pense que la dispute va finir, je décide que le divorce est une solution pour toute la famille.
- Enfin, une formule heureuse ou triste?
- Triste pour moi, En réalité il n'y a pas de vraie formule à ce problème. On n'est pas heureux mais on fait comme si on [est] heureux. Je crois que mon père est malheureux. Il ne veut pas perdre sa fille. Ma mère n'est pas contente [aussi].
- Et vous n'avez pas l'air ravie non plus. Mais vous disiez que la dispute allait finir. Et alors, pourquoi vous êtes mécontente?
- Je ne suis pas ravie non plus, du tout. En fait toute ma famille est mécontente. (D'un air plus sérieux) Après quelques années, je vais prendre mon diplôme, je vais travailler, peut-être je vais [marier]. Il y a toujours des problèmes. Mais il faut avoir une bonne chance dans la vie. Comme ça, tout ira bien. [...]

Notre étudiante a une personnalité très extravertie. Il est évident que ce dialogue est intime. C'est pourquoi il a été géré très attentivement. Nous lui avons expliqué après, la raison de ces quelques questions insistantes et elle a donné sa permission pour que nous nous en servions dans notre thèse. Elle nous a dit qu'il n'y avait aucun problème et qu'elle pouvait volontiers continuer à converser.

Toutefois, il faut rappeler que ce n'est pas du tout un sujet souhaitable pour dialoguer en contexte social. (Pour les dialogues socratiques, nous avons toujours dialogué seuls avec nos apprenants et non en classe). C'est un sujet privé qui doit être respecté. D'ailleurs, il est impossible d'essayer d'établir ce genre de conversation entre deux personnes qui ne sont pas intimes et surtout avec quelqu'un d'introverti. (Ce n'est pas une chose éthique).

Les questions insistantes mettent en effet notre interlocuteur dans une impasse. Pour ressortir de cette difficulté et nous convaincre, elle cherche à retrouver des raisons logiques et manie sa compétence langagière pour expliquer ses sentiments. Nous constatons qu'elle utilise des formes erronées et des interférences comme « je vais marier », « jusqu'à que je travaille »; « je vais aller à côté de ma mère »; « épouser avec ». Ce sont des fautes qu'elle n'aurait éventuellement pas faites si elle s'exprimait en écrit.

En somme, la façon détournée de notre questionnement qui revient en fait, toujours sur la même question, stimule son envie de répondre plus clairement. Elle trouve et répète des adjectifs comme triste, malheureux, content, mécontente ravi, responsable, financier, économique. Elle se souvient, grâce à notre questionnement, de beaucoup de synonymes qu'elle connaît déjà et commence à s'en servir avec aisance. Elle essaie de plus en plus d'employer les différentes modes temporelles telles que présent, futur, futur proche, imparfait, le passé composé. Elle essaie de nous convaincre en même temps qu'elle tâche de se persuader elle-même.

Public : Apprenant en deuxième année (fin du premier semestre, classe préparatoire + un an et demie) en traductologie.

Nationalité : Turquie

Age : 21

Niveau : B1

Sexe et nombre : Un apprenant

- Je pense que l'Union européenne n'est pas convenable pour notre pays.
- N'est pas convenable?
- Oui. Inconvenable. Inappropriée. Je ne sais pas un autre adjectif.
- Un autre adjectif? Par exemple?

- Par exemple, euh, qui n'est pas pour, qui ne convient pas et que nous ne voulons pas, peut-être impossible.
- Vous ne voulez pas de l'Union européenne? C'est impossible?
- Non. Je ne veux pas. Je suis contre ce projet. Je ne trouve pas objectifs les regards sur la Turquie.
- Ils ne sont pas objectifs?
- Ils sont subjectifs. Les autres sujets sauf la terreur, j'accepte les conditions.
- Vous êtes pour quelles conditions alors?
- Pour certaines conditions, je les accepte. Par exemple, réforme sur l'éducation, l'enseignement; les réformes sociales; les activités culturelles; apprendre des langues. Certains projets sont très bien.
- Très bien? Vous les appréciez alors?
- Oui, j'apprécie les choses positives. Mais pas tous. Il y a aussi des choses inacceptables. Des faits négatifs.
- Tout est négatif?
- Pas tout. Les positifs sont peu. Par exemple, la réforme économique, les conditions de la sécurité de santé c'est très mauvais. L'Union européenne impose tout. Ici, ils [veut] toujours nous écraser. Les taxes sont détestables. Le chômage c'est terrible. Et puis, les Européens ne comprennent pas notre problème de terreur. Parce que, dans leur pays personne n'est [pas] mort à cause d'une bombe au milieu de la rue. Ils veulent écraser et distribuer notre pays. Ils veulent le mettre [par des petits parties], euh, en morceaux. Je trouve ça terrible. Les pays européens aiment les terroristes. Parce qu'ils ne [font] pas [mal] aux pays européens. Je trouve ça terrible.
- Des gens font des choses terribles?
- Terrible comme, par exemple, ils font beaucoup de choses. Ils imposent seulement. Ils n'ont pas d'empathie socialement. Et nous dépensons tout notre argent pour la guerre au sud-est de notre pays. Et après, on n'a pas d'argent. Suffisamment jamais.
- On est sans argent?

- Je veux dire on est toujours pauvre économiquement. Et les gens [n'intéressent] pas à notre culture riche. Pour être fort, il faut être riche dans le monde.
- La richesse culturelle?
- La richesse culturelle, historique, géographique et la nature aussi. La nature est très belle en Turquie. Magnifique. Par exemple la région la mer noire. C'est [une paradise]. En anglais. Paradise. Un, une, pas le mauvais, l'autre je veux dire.
- C'est le même mot en anglais?
- Oui, une, un paradis. On dit comment madame?

Comme nous le constatons dans le dialogue, chaque mot de notre étudiant, répété sous forme de question par l'enseignant, aide à engendrer d'autres mots qu'il reformule. Le fil de la conversation est laissé dans les mains de l'étudiant. On l'écoute attentivement sans couper sa parole ; on répète seulement quelques termes clés qu'il utilise. Ce procédé de déclencheur de liberté spirituelle ouvre la voie à la reformulation.

Sans nous mêler trop de la logique suivie par le locuteur, nous le stimulons pour qu'il parle plus. Ce ne sont pas ses idées personnelles sur un sujet spécifique qui nous intéressent ; ce qui nous intéresse c'est qu'il parle, qu'il se lance dans le dialogue. Lors de ce dialogue, nous avons posé dix questions très courtes. En revanche, c'est l'étudiant qui a beaucoup parlé. Notre expérience montre que, dans certains cas, ce procédé marche très facilement. Car, nous pensons que les apprenants se sentent beaucoup plus à l'aise quand la simplicité règne dans le questionnement.

De cette façon, l'apprenant est mis dans une situation d'humeur. Il la gère en parlant en français mais aussi en se révoltant, en se mettant en colère un peu, en se calmant de temps en temps, en souriant, en rougissant, en ouvrant les yeux, en désorientant ses regards, en se soutenant par ses gestes et ses mimiques.

Grille d'évaluation

Cette grille doit concerner l'épanouissement du discours communicatif aux niveaux expressif, argumentatif et empathique. C'est pourquoi en construisant notre grille, nous nous basons sur l'échelle de compétence de conversation du *Cadre européen*

de référence pour les langues (2001, p.62) en le simplifiant en fonction du niveau de notre apprenant (B1) ou B1+ et selon l'objectif de notre pratique dialogique.

CONVERSATION EN DIALOGUE SOCRATIQUE

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique

Sujets abordés

COMPETENCE DE COMPREHENSION

- Peut comprendre les questions, les expressions et le sujet proposés.
- Peut faire répéter les points flous pour comprendre mieux et accéder à la conversation.
- Peut demander des informations dont elle a besoin, poser des questions à son tour.

COMPETENCE DE CONVERSER

- Gère de courts échanges sociaux avec ou sans l'aide de son interlocuteur.
- Dit ce qu'il aime et accepte ou n'aime pas et n'accepte pas.
- Développe son idée, la soutient par des arguments, développe des phrases telles que « non, je n'aime pas le système d'examen d'entrée à l'université parce que je trouve que c'est une inégalité sociale ».
- Aborde la conversation spontanément sans une longue phase de préparation avant de se mettre à parler, malgré des erreurs de français.
- A besoin de longs arrêts pour réfléchir à l'organisation de sa production verbale.
- S'implique dans la conversation bien qu'elle soit d'une certaine longueur et maintient le contact sans irriter son interlocuteur et sans être irrité par l'épanouissement des propos conversationnels.
- Ne fait pas d'efforts pour continuer à rester dans le dialogue ; perd progressivement son élan de converser, se met dans un état peu à l'aise.

COMPETENCE SOCIO-PRAGMATIQUE

- Utilise des formules de politesse simples et courantes en imitant son interlocuteur (salutations, présentations, remerciements quotidiens).
- Montre au niveau affectif (sourire, regard, posture) sa bonne volonté à participer à la conversation dans des contextes habituels même s'il s'efforce à parler avec aisance.

- Se sert de ses gestes et mimiques pour montrer sa compréhension et se place réciproquement dans l'ambiance empathique.
- Evolue dans la conversation au et à mesure que le dialogue s'enrichit.
- Etablit un contact social standard durant le dialogue.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

L'expression semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.4 Application des techniques auditives-visuelles

2.2.4.1 Conte

Notre expérience : conte

Il est considérablement intéressant de s'inscrire dans les disponibilités contemporaines à la portée des enseignants de FLE, surtout de tous ceux qui enseignent le français dans un pays non-francophone et qui sont à la recherche d'ultimes techniques innovatrices pour enseigner le langage parlé à leurs apprenants et pour déclencher leur envie de produire des énonciations orales.

Pour ce faire, il faudra sans doute profiter de la technologie moderne avec visée de rejoindre ces moyens très effectifs dont l'un est procuré par une émission de TV5monde. Les outils nécessaires sont les suivants : Un téléviseur pour regarder et écouter le conte filmé, la connexion Internet pour suivre la démarche pédagogique et un appareil enregistreur pour faire face à la contrainte temporelle du cours, en Turquie, généralement de 45 minutes au minimum et 90 minutes au maximum, dans le souci de pouvoir reprendre et continuer l'exercice.

Nous présentons ici une fiche pédagogique concernant un conte filmé de la région africaine, suivie d'une démarche formatrice préparée toujours par « apprendre avec Tv5monde ».

Public : Apprenants en classe préparatoire en fin du deuxième semestre à l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 18-19 ans

Niveau : A2-B1

Sexe et nombres : Six apprenants et douze apprenantes.

a) Fiche pédagogique

Public : Tout public.. (TV5monde recommande l'activité pour les apprenants adultes de FLE et aussi pour les enfants)

Kirikou et la sorcière, Fiche n°93 / décembre 2007

Réalisation : Michel Ocelot, 1999

Production : Didier Brunner

Genre : Film d'animation

Durée : 70 mn.

b) Présentation du film

TV5MONDE diffuse prochainement *Kirikou et la sorcière*, un dessin animé réalisé par Michel Ocelot qui a obtenu le Grand Prix du Festival d'Annecy en 1999 et a rencontré un très grand succès. Fiche réalisée par Eliane Grandet, CAVILAM, Vichy Émission du mois – Fiche n°93 : *Kirikou et la sorcière*

Concept : Dans un village d'Afrique plongé dans le malheur parce qu'il subit la loi d'une sorcière, vient au monde un enfant extraordinaire qui ne se résigne pas à cette malédiction et veut savoir « pourquoi ». Son obstination courageuse l'amènera à travers de multiples aventures jusqu'à la montagne du Sage qui a les réponses. *Kirikou* nous apporte de multiples plaisirs, celui d'un conte plein de rebondissements, mais aussi riche de sens, celui d'images superbes qui ont pris les couleurs des paysages de l'Afrique et les formes de ses masques ou de ses statuettes, celui de la musique de Youssou N'Dour. Et ces plaisirs, nous pouvons de plus les partager sans hésiter avec grands et petits en classe de français langue étrangère grâce à une construction très claire, aisément compréhensible, en épisodes distincts et des dialogues simples.

Objectifs communicatifs :

Raconter des événements.

Décrire des personnages.

Décrire des animaux.

Interpréter des mimiques.

Dire de ne pas faire (avertir d'un danger ; interdire).

Négocier.

Demander et donner des explications.

Exprimer son opinion sur des comportements.

Utiliser le passé composé.

Utiliser les substituts (comme les pronoms personnels).

Enrichir le lexique : apprendre quelques mots correspondant à des réalités africaines ; le lexique des sentiments, des émotions.

Objectifs inter-culturels :

Comprendre la structure et la signification d'un conte.

Découvrir des images de l'Afrique traditionnelle.

Sommaire

1) Mise en route

Niveaux : A2

Compétences : Interaction orale, Production orale

2) Le village

Niveaux : A1, A2, B1

Compétences : Analyse de codes audiovisuels, compréhension non verbale, lexique

3) La naissance de Kirikou

Niveaux : A2, B1

Compétences : Production écrite, Production orale, Réception orale

4) Le malheur du village

Niveaux : A2, B1

Compétences : Grammaire, Interaction orale, Production écrite, Production orale

5) La route des flamboyants

Niveaux : A1, A2, B1

Compétences : Compréhension non verbale, Production écrite

6) La sorcière et le chapeau magique

Niveaux : A1, A2, B1

Compétences : Analyse de codes audiovisuels, Compréhension non verbale, Grammaire, Production orale, Réception orale

7) Au village

Niveaux : A2, B1

Compétences : Compréhension non verbale, Production orale, Réception orale

8) De l'or pour la sorcière

Niveaux : A2, B1

Compétences : Compréhension non verbale, Production orale, Réception orale

9) La pirogue ensorcelée

Niveaux : A2, B1

Compétences : Compréhension non verbale, Interaction orale, Production orale, Réception orale

10) L'arbre ensorcelé

Niveaux : A2, B1

Compétences : Compréhension non verbale, Production écrite, Production orale

(Le sommaire des dix autres exercices est en annexe de cette thèse)

Pour les niveaux A2, B1, toutes les séquences sont exploitées : On pourra voir le film sur plusieurs séances en demandant avant le nouvel épisode un rappel du précédent.

c) Mise en route avant le visionnage :

Le titre du film que vous allez voir est « Kirikou et la sorcière ».

Vous connaissez des histoires de sorcières ?

En groupes, dites comment vous voyez les sorcières.

Fiche réalisée par Eliane Grandet, CAVILAM, Vichy Émission du mois – Fiche n°93 : Kirikou et la sorcière - 4/19

- Une sorcière est : (très belle / affreuse, jeune / vieille ...)

- Une sorcière habite : ...

- Que fait une sorcière ? (Elle enlève les enfants, elle change les hommes en crapauds, elle vole sur un balai ...)

Comment imaginez-vous Kirikou ?

Où Faire la mise en route sur l'Afrique :

Kirikou se passe en Afrique. Qu'est-ce que l'Afrique évoque pour vous ? Animaux, plantes, couleurs, maisons...

Racontez un village d'Afrique comme vous l'imaginez.

Le village

d) Activités d'apprentissage par séquences

Séquence 1

Visionner deux fois les toutes premières images (le village).

Observez attentivement. Dites tout ce que vous avez vu.

Pour apprendre quelques mots de la vie d'un village d'Afrique, faites l'activité 1 de la fiche apprenant.

Corrections :

1 - d ; 2 - a ; 3 - e ; 4 - c ; 5 - b.

Écoutez la musique : connaissez-vous l'instrument qu'on entend ?

C'est une sorte de xylophone. Un balafon, c'est son nom, est un instrument à percussion ; il ressemble à un xylophone, mais ce sont des calabasses qui servent de caisses de résonance.

La naissance de Kirikou

Séquence 2

Publics et niveaux :

A2, B1

Visionner la séquence.

Kirikou est extraordinaire. Pourquoi ?

- Kirikou dit : « Mère, enfante-moi »

Sa mère répond : « Un enfant qui parle dans le ventre de sa mère s'enfante seul »

Kirikou dit : « Mère, lave-moi »

Sa mère répond : « Un enfant qui s'enfante seul se lave seul »

Imaginez une suite au dialogue. Par exemple :

- Habille-moi.

-

- Nourris-moi.

-

- Apprends-moi le monde.

Fiche réalisée par Eliane Grandet, CAVILAM, Vichy Émission du mois – Fiche n°93 : Kirikou et la sorcière - 5/19

Le malheur du village

Séquence 3

Publics et niveaux :

A2, B1

Visionner la séquence.

Complétez ce dialogue :

- Où est mon père ?
- Il est allé combattre Karaba la sorcière et elle l'a mangé.
- Où sont les frères de mon père ?
- Ils sont allés combattre Karaba la sorcière et elle les a mangés.
- Où sont les frères de ma mère ?
- Ils sont allés combattre Karaba la sorcière et elle les a mangés.

Jouez le dialogue. Attention à l'intonation (la mère est grave, triste).

Créez un autre dialogue sur ce modèle

- Où est / où sont ?
- Il est allé / ils sont allés

et la route des flamboyants

Séquence 4

Publics et niveaux : A1, A2, B1

Visionner l'ensemble de la séquence

Faites l'activité 2 de la fiche apprenant.

Corrections :

Vrai Faux

Kirikou se présente à son oncle. X

Kirikou veut aider son oncle. X

L'oncle accepte d'emmener Kirikou. X

Kirikou se cache dans un arbre. X

Kirikou vole le chapeau d'un vieux. X

Kirikou offre le chapeau à son oncle. X

A2, B1

Vous connaissez un peu mieux Kirikou maintenant. Vous allez commencer son portrait. Préparer une fiche sur Kirikou. Dire ses caractéristiques sur exemple : il est petit. (L'enseignant les met au tableau).

La sorcière et le chapeau magique

Séquence 5

Publics et niveaux : A1, A2, B1

Visionner la séquence jusqu'à l'apparition de Karaba la sorcière. Arrêter sur l'image de celle-ci.

- Vous avez vu trois lieux différents depuis le début du film : le village, la route des flamboyants, la grotte de la sorcière. Quelle est la couleur de chacun ?

- Écoutez la musique :

Elle est triste ? Elle est gaie ? Elle fait peur ?

- Écoutez et apprenez la chanson de Karaba :

Tremblez de joie, tremblez d'effroi !

Elle approche, elle est là.

Tremblez de joie, tremblez d'effroi !

La voici, Karaba !

Faites deux groupes : un groupe répète les phrases 1 et 3, l'autre groupe les phrases 2 et 4. Attention au rythme (6 - 5) et n'oubliez pas : la chanson doit impressionner, faire peur !

Karaba est-elle comme vous imaginiez ? Ressemble-t-elle à une sorcière ? Décrivez-la.

Visionner la suite de la séquence une première fois.

A1

Racontez ce qui se passe.

A2, B1

Faites l'activité 3 de la fiche apprenant.

Corrections :

Karaba : Donne-le-moi

L'oncle : Pas question !

Kirikou : Bien répondu !

Karaba : Je laisserai tranquille ton village si tu me donnes ce chapeau.

L'oncle : Euh ...

Kirikou : Eh, tu ne vas pas me donner à la sorcière !

Karaba : Tu imagines : en échange de ce chapeau, tu vas être celui qui a apporté la

paix, le héros de ton village.

Kirikou : Accepte ! c'est ce qu'il faut faire. Mais méfie-toi !

L'oncle : J'accepte le marché si tu rappelles tes fétiches. Je poserai le chapeau et tu me laisseras m'éloigner avant de faire prendre le chapeau.

Karaba : Marché conclu !

A2

C'est une négociation entre Karaba et l'oncle.

Retrouvez quelles phrases sont utilisées pour : accepter / refuser / demander quelque chose / faire une proposition / poser une condition / insister en montrant les avantages du marché.

B1

Quelles sont les étapes habituelles d'une négociation ?

Retrouvez-les dans le dialogue entre Karaba et l'oncle.

Fiche réalisée par Eliane Grandet, CAVILAM, Vichy Émission du mois – Fiche n°93 : Kirikou et la sorcière - 7/19

A2, B1

À deux. Imaginez une négociation sur le même modèle : vous négociez avec un ami pour qu'il vous prête un objet, avec un de vos parents pour obtenir une autorisation de sortie ...

A2, B1

À quoi ressemblent les fétiches de Karaba ? Comment sont-ils ?

Kirikou a posé une question à son oncle. Quelle question ?

Continuez la fiche sur Kirikou commencée dans la séquence 4 (la route des flamboyants).

(Les autres séquences sont en annexes de cette thèse)

Pour sensibiliser les apprenants aux spécificités de la narration du conte, il est possible de commencer par leur faire écouter des enregistrements audio : Ils y repèreront le travail attentif sur l'intonation, les pauses, les inflexions de voix. Il faut nécessairement diversifier les voix des conteurs et les types de récit en les approfondissant à travers les enregistrements proposés sur les sites Internet « 1001 contes » et « Archivox » ou encore sur les sites de conteurs tels que Gilles Crépin.

Le fait de visionner les habits, les comportements, les paysages africains, l'activité d'écoute (de murmurer aussi) de la musique impressionnante, du visionnement d'un enfant africain et le fait d'entendre cette voix mignonne qui parle en français ont attiré l'attention de nos apprenants. Ce n'est pas un conte narré sèchement pour des petits enfants. Ce conte africain (visionné et écouté) est un outil intéressant, culturellement très riche, et cela incite nos apprenants à participer à l'activité et à parler sur des pays africains, sur leurs traditions, sur leur mode de vie (la plupart de nos apprenants regardent les émissions de National Geographic, Discovery Channel, Tv5monde où ils suivent beaucoup de productions filmiques sur l'Afrique).

Grille d'évaluation

La présente grille d'évaluation se rapporte à observer la transmission du savoir linguistique de l'apprenant sur le champs d'utilisation. Nous observons donc sa participation à rédiger (oralement, en écrit ou bien les deux étant complémentaires), à imaginer, à inventer des actes de paroles, utiliser sa connaissance grammaticale, imiter le récit travaillé, créer des idées et en même temps son effort de les exprimer en français. La cohérence que crée l'apprenant avec ses énonciations est très importante dans ce travail. Il doit utiliser des connecteurs logiques comme « d'une part...d'autre part, en premier lieu, en second lieu, après, quand à, en raison de, pour, avant, bien que, afin que, à cause de, quoique, si, en raison de. » Il doit faire des comparaisons, au moins utiliser des adverbes comme trop de, assez de, peu de, comme, pour décrire les personnages et les faits. Pour construire des dialogues authentiques, il doit pouvoir suivre les dialogues originaux du conte et y référer en créant les siens (Nous travaillons aux niveaux A2 et B1).

Pour construire cette grille, nous nous sommes inspirés de la grille de DEFL sur le travail de conte : Éducation à distance de la direction l'éducation française; L'école virtuelle : Ecole. www.defl.ca

ACTIVITE DE CONTE

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique

Conte travaillé

CONNAISSANCE DE LA LANGUE

- L'apprenant utilise la langue de façon naturelle et spontanée. Il applique de façon régulière les règles grammaticales même s'il peut y avoir quelques erreurs. Ses phrases sont bien construites.
- L'apprenant démontre une connaissance générale de la langue. Il applique souvent les règles malgré plusieurs erreurs.
- L'apprenant démontre une connaissance limitée de la langue. Il n'est pas constant dans l'application des règles, fait beaucoup d'erreurs d'usage. Plusieurs phrases sont mal construites.

EXPRESSION

- Pas d'erreurs sauf les fautes qui démontrent que l'apprenant prend des risques.
- Très peu d'erreurs. Les erreurs ne nuisent pas au sens.
- Beaucoup d'erreurs qui ne bloquent pas le message.
- Erreurs qui nuisent au sens.
- Tous les éléments essentiels du conte sont présents et bien développés avec plusieurs détails: les personnages, la mise en scène, les événements, le problème et la résolution (la morale, l'éthique).
- Les éléments essentiels du conte sont développés avec peu de détails. Il se peut qu'un élément n'est pas présent : les personnages, la mise en scène, les événements, le problème, la résolution.
- Les éléments essentiels du conte sont peu développés. Il y a très peu de détails et plusieurs éléments ne sont pas présents.
- Les éléments essentiels ne sont pas développés.

CONTENU ET ORGANISATION

- Capable de créer une introduction originelle, intéressante.
- Capable de créer une introduction simple.
- Une introduction qui a un faible lien avec le développement du conte.
- Les idées sont reliées par plusieurs mots de transition précis et variés.
- Les idées sont reliées par quelques nouveaux mots de transition.
- Les idées sont reliées par des mots de transition habituels.
- L'apprenant utilise très peu de mots de transition ou pas du tout.
- Capable de construire un récit cohérent. Les idées se suivent de façon logique.

- Certaines idées ne suivent pas le développement du conte. Il y a des incohérences par rapport au développement du conte.

- Les idées ne se suivent pas de façon logique le conte n'a pas de sens.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

L'expression semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.4.2 Transcription des dialogues audio

Notre exercice du visionnement du mimo-gestuel et du parler

Public: Apprenants en deuxième année de licence (premier semestre) en traductologie. (Un an de classe préparatoire + un an de licence + un semestre de la deuxième année de licence)

Nationalité: Turque

Age: 21-22

Niveau: B1

Sexe et nombre: 18 apprenantes

Nous avons choisi cinq conversations de *TV5monde* que nous avons enregistrées sur la vidéo pour étudier de près les aspects non verbaux comme la kinésie, la proxémie et la dynamique de la mimogestuelle.

Dans notre démarche inspirée de Carolyn Fiedman (1999, pp174-175) (qui présente, elle, un module d'apprentissage sur support informatique des aspects fondamentaux de la communication interpersonnelle, la première phase consiste à passer le film sans son, préférablement de plan large. Puis, il est conseillé de revoir le film sans son en plan rapproché pour voir mieux les visages.

A ce stade, nous demandons à nos apprenants de deviner de quoi peut-il s'agir d'après les postures et les expressions faciales des locuteurs. (Une joie, un malheur, un mystère, une émotion, une surprise, une insistance, un refus, une acceptation, un échange amical, un entretien hostile, une déclaration d'amour, une menace, une précipitation, une demande d'aide)

A la deuxième phase, nous passons le film avec le son. Les apprenants observent les apparences corporelles, écoutent les énoncés et lisent les lèvres. Ils déchiffrent les émotions et les expressions non verbales.

Lors de notre propre pratique, dans ces cinq différents visionnements, nous avons observé les salutations, les formes d'invitations, des remerciements, des énoncés informatifs, des situations d'achats dans une approche s'appuyant sur la mobilisation des ressources verbales et non verbales de la communication orale.

Ces deux visionnements nous ont permis de prendre en compte toutes les articulations qui participent au rythme et à la synchronisation interactionnels qui fixent les relations entre les interlocuteurs.

Nos apprenants ont ainsi pris conscience que parler une langue exige la maîtrise et la compréhension de tout un système langagier et culturel.

Nos expériences avec la transcription des dialogues audio

Public : Apprenants en deuxième année de licence (fin du premier semestre et fin du deuxième semestre) en traductologie (Classe préparatoire + un an et demie ou deux ans de licence)

Nationalité : Turquie

Age : 21-23

Niveau : B1

Sexe et nombre : Deux apprenants et douze apprenantes.

a) Premier dialogue et sa transcription

Enregistré le 23 novembre 2009, catégorie: Evénements

L'hiver approche. Mais cette année, la grippe porcine s'est déjà installée. Comme dans beaucoup d'autres pays, les Français ont été informés sur ce qu'il fallait faire pour essayer de limiter l'épidémie. Gaël, Thomas, Quentin et Anne donnent leurs impressions sur ce qui se passe.

Transcription : La grippe A

A : Anne / Q : Quentin / G : Gaël / T : Thomas

A Alors bonjour à tous. Ça va ? Tout le monde est là aujourd'hui ? Tout le monde est en forme ? (1)

T/G/Q Oui.

A Quel enthousiasme ! Pas de malades dans vos groupes ?

T Euh si, (il) y a eu (2) des malades dans notre groupe et même une prof.

G Une prof. . .

A Ah oui ?

T Hmm.

A Mais quoi ? Malade de . . . la grippe ?

T De la grippe A, oui.

A De la grippe A . . . Et on est sûr que c'est la grippe A ?

T Oui, elle a été absente une semaine et elle nous a dit que c'était ça.

A D'accord, d'accord . . . Bon et euh . . . qu'est ce que vous en pensez, vous ?
Parce que, là, (il) y a eu combien de malades dans votre groupe ?

T Y en a eu trois, je crois.

A Trois ? Ouais, ça fait pas mal quand même ! (3)

T Ouais.

Q Je pense que dans les médias, ils en font un peu trop (4) sur la grippe A, ils ont vraiment pas mal parlé de ça pendant plusieurs semaines et . . . y a pas forcément . . .

A Et là, c'est un peu moins maintenant, je trouve.

Q Y a pas forcément . . . autant de . . .

G . . . de cas que les médias pensaient.

A oui, c'est vrai mais bon, est ce que . . . Non c'est sûr, mais on a eu plein de campagnes de pub et tout là, euh . . . je sais pas, vous avez entendu tout à la radio, à la télé ? Qu'est ce que vous avez retenu de tout ça ?

G Ben, c'était juste . . . c'était surtout pour nous faire peur, pour nous faire prendre conscience de faire attention à notre hygiène.

A Mmm. Ça a changé quelque chose pour vous ? Dans vos habitudes ?

Q Bah, on fait peut-être plus attention . . . à se laver les mains plus régulièrement . . . quand on rentre chez soi, tout ça.

A Oui oui.

Q Mais globalement, on change pas . . .

T . . . On change pas totalement nos habitudes.

A Ouais, par exemple, bah je sais pas, on dit que ça se propage quand même par contact assez direct, alors comment vous faites pour dire bonjour à vos copains et à vos copines là, maintenant ?

T On se fait la bise.

A Vous continuez à faire la bise ?

Q On continue, oui.

A Ouais ? Et vous connaissez des gens qui refusent maintenant de faire la bise ?

T Moi personnellement, non.

G Moi non plus.

A Parce que moi j'en connais, hein, y a des gens qui maintenant, bon, disent : « Non non, écoute, il vaut mieux éviter » etc... Et y compris même se serrer la main.

Q Ah ouais?

A Ouais, ouais, moi j'ai été étonnée mais... bon, c'est vrai qu'autour de nous y a pas encore des tonnes de (5) gens malades.

Q Ouais, à mon avis, va (6) falloir attendre l'hiver pour qu' il y ait vraiment beaucoup plus de cas...

A Oui.

Q ...Et arriver à un niveau de pandémie.

T Il paraît que c'est dans les DOM-TOM (7)... y a beaucoup de cas.

A Dans les DOM-TOM, ouais ?

G Ouais, bah moi, j'ai mes parents qui habitent dans les DOM-TOM et ils me racontent que y en plein qui se baladent (8) avec des masques sur le visage.

A Ah ouais ? Nous, on l'a pas encore ça, quand même, les masques. Mais où ça dans les DOM-TOM ? Parce que c'est... Il y en a... y a plusieurs endroits quand même.

G Bah partout en général mais moi, ils parlent à l'île de la Réunion.

A Oui mais c'est où ? Ah d'accord, à la Réunion, d'accord.

G Et comme y a plusieurs autres maladies donc...

A Mais là-bas, c'est l'hiver ?

G Non, là, c'est l'été.

- A La Réunion, c'est l'été ?!
- G Ouais.
- A Ah oui oui ! Pardon... Non, c'est le printemps, quoi, en fait.
- G Non mais à la Réunion, y a (9) que l'hiver et l'été donc...
- A D'accord, bon, parfait. Et donc y a plein de malades ?
- G Ouais.
- A Et vos parents ?
- G Bah ma mère, elle a eu la grippe donc... son médecin lui... lui a dit de porter un masque pendant une semaine, elle portait un masque pour se balader dans la rue.
- A Pour pas (10) contaminer les autres.
- G Voilà.
- A Bon ben, on verra, hein, si... il faut qu'on ait tous un masque, on sera... on sera beau !

Explications de l'aspect pragmatique

1. être en forme : être en bonne santé et plein d'énergie.
2. y a eu : normalement, cette expression commence par « il ». Mais à l'oral, très souvent, on ne prononce pas ce petit mot... C'est le cas plusieurs fois dans cette conversation. Mais n'écrivez jamais ça !
3. ça fait pas mal : c'est un peu moins fort que « ça fait beaucoup ». Il y a quand même un nombre significatif de cas.
4. en faire un peu trop : exagérer.
5. des tonnes de = beaucoup (style familier, oral.)
6. va falloir = il va falloir... Il manque « Il » là aussi, à l'oral uniquement.
7. Les DOM-TOM : Départements et Territoires d'Outre Mer. (Par exemple, la Martinique, la Guadeloupe, la Réunion, Mayotte)
8. se balader : se promener. (ici, style familier, oral)
9. y a que = il n'y a que... = il y a seulement
10. pour pas = pour ne pas. C'est à l'oral qu'on oublie « ne ». On l'écrit toujours.

b) Deuxième dialogue et sa transcription

Enregistré le 16 novembre 2009, catégorie: Portraits

Voici Isabelle la guitariste. Pour elle, pas de cours avec un professeur. La musique, c'est une affaire de famille ! Et c'est aussi une vraie motivation et un vrai plaisir !

En avant la musique !

Transcription : Isabelle et la guitare

A: Anne / I: Isabelle

A Bonjour Isabelle ! Alors l'autre jour, j'ai discuté avec... Nicolas. Et Nicolas, bon, il fait de la musique, il fait du piano. Et je sais que, enfin, j'ai... j'ai découvert que vous faites aussi de la musique...

I Oui, je joue de la musique depuis... que j'ai seize ans, et... je joue... seule et avec mon père.

A Et alors, c'est quoi ? Du piano aussi ?

I Non, je joue... moi je joue de la guitare.

A Ah d'accord, de la guitare... quoi... ? Classique ?

I De la guitare acoustique et de temps en temps électrique.

A Vous en avez une ?

I Oui, j'en ai une.

A Ah bon d'accord, vous avez deux guitares alors ?

I Deux guitares, oui.

A Mm mm bon... Et alors donc, vous dites que vous avez commencé à seize ans ?

I J'ai commencé à seize ans avec... en regardant un peu sur internet des vidéos de... de gens qui apprenaient à jouer de la guitare...

A Ah oui ? On trouve ça ?

I Oui sur... Je trouve... je trouve ça un peu partout, je... j'ai appris comme ça, au fur et à mesure. (1)

A Ah oui d'accord, tout seul (2) sans prof ?

I Sans prof.

A Mm mm, et vous m'avez dit alors votre papa aussi il... il joue...

I Oui, il joue depuis... depuis très longtemps aussi, depuis que... il est tout petit, il a... il a appris en autodidacte (3) et... et voilà, après en le voyant faire, je... j'ai voulu jouer aussi.

A Ça vous a donné envie ?

- I Ça m'a donné envie, oui.
- A Mm mm, d'accord. Et alors, vous jouez... enfin... très régulièrement ?
- I De... de temps en temps... parce que avec les études, j'ai peut être pas forcément le temps mais le week-end, on se pose (4) et on joue (5) un peu ensemble.
- A Ah d'accord. Mm mm. Ça fait une activité père - fille !
- I Oui, voilà !
- A D'accord, et... Mais alors, pourquoi vous n'avez pas commencé plus tôt par exemple ? Puisque vous aviez le prof à la maison, finalement ?
- I Ben parce que en fait avant, j'avais... j'avais une autre passion, c'était le dessin. Je... je... je dessinais un peu ... Quand je pensais à quelque chose, j'essayais de l'exprimer sous forme de dessin et... et puis un jour, ben j'ai... j'ai changé, j'ai voulu faire de la guitare comme ça... ça m'a pris. (6)
- A D'accord. Et alors, c'est pas trop dur quand on démarre ?
- I Au début, il fallait s'accrocher (7) mais après, ça allait... quand... quand je voyais mon père jouer, j'avais... j'avais vraiment envie de faire pareil !
- A Oui oui... ! Et comment vous avez fait ? Parce que bon, je sais pas... pour la guitare ? Comment on lit les notes en fait ? Enfin, comment vous avez appris ? Le solfège ou... ?
- I Ben je... Au début je... je regardais un peu les cours de musique que j'avais faits au collège. C'est... c'est des petites bases comme ça et après, j'ai... j'ai essayé de... de comprendre les tablatures mais c'est pas... c'est pas bien compliqué parce que en fait, on a... on a des lignes qui représentent... qui représentent les cordes et on a des des numéros qui correspondent aux cases qu'on a sur la guitare donc ça a été facile à... à comprendre.
- A Oui oui oui, d'accord. On n'est pas obligé d'apprendre tout le solfège.
- I Non, je pense pas que ça soit...
- A Et après, vous jouez d'oreille ?
- I Ah oui, à l'oreille surtout.

- A Oui oui, d'accord. Mm Mm. Et là alors en ce moment, par exemple, qu'est- ce que vous... qu'est ce que vous jouez... qu'est ce que... ?
- I Ben en ce moment, j'essaie d'apprendre une chanson qui s'appelle « Comme des enfants » de « Cœur de pirate ».
- A Oui ?
- I C'est... c'est... c'est un morceau plutôt simple à jouer.
- A Mm mm
- I Et ...
- A Mais vous chantez ou pas ? Non ? Vous chantez pas avec la guitare ?
- I Non par contre. Déjà (8), je sais pas du tout chanter ! Et... et j'ai... j'arrive pas à... à chanter et jouer en même temps. (9)
- A Oui , deux choses...
- I Normalement c'est quelque chose qui ... C'est assez difficile pour moi.
- A D'accord. Mais vous aimeriez ?
- I Ouais, j'aimerais, ouais !
- A Mm mm. D'accord. Donc c'est l'objectif !
- I Oui !
- A D'accord ! Ben merci beaucoup !

Explications :

1. au fur et à mesure : peu à peu.
2. tout seul : Anne aurait dû dire « toute seule » puisqu'Isabelle est du sexe féminin.
3. un autodidacte : quelqu'un qui apprend quelque chose tout seul, sans aller à des cours.
4. on se pose : cette expression signifie « on prend le temps, on arrête de courir ».
5. on joue ensemble : comme d'habitude à l'oral, « on » remplace « nous ».
ça paraît bien plus naturel.
6. ça m'a pris : l'idée m'est venue. (Isabelle a eu l'idée de faire de la guitare)
7. s'accrocher : être persévérant et faire les efforts nécessaires.
8. déjà : ici, ça signifie « la première raison, c'est que... »

9. J'arrive pas à chanter et jouer en même temps : je ne suis pas capable de faire les 2 en même temps. Arriver à faire quelque chose, c'est comme réussir à faire quelque chose, mais on utilise plus souvent le verbe « arriver ». Par exemple, on dit : « je n'y arrive pas. » « J'espère que tu vas y arriver ».

Et comme d'habitude, il manque les négations complètes la plupart du temps. (Il manque « ne » un peu partout.)

En annexe de notre thèse, il est possible de retrouver les autres pratiques que nous avons effectuées avec ce procédé.

Nous avons terminé de travailler les dialogues conversationnels au mois d'avril 2010. C'est à cette date que nos apprenants nous ont donné leur avis final sur l'étude de la transcription de la langue orale. Au début, ils étaient tous d'accord sur la difficulté qu'ils éprouvaient à transcrire les dialogues. Par contre, cette difficulté était ressentie de moins en moins au fur et à mesure que les entraînements avaient lieu.

Nous avons adopté une méthode de travail progressive : Premièrement, nous avons fait les écoutes autant de fois que nos étudiants le demandaient. En général, cela se limitait à quatre écoutes successives. Les deux premières écoutes se faisaient sans prendre de notes. Les deux dernières consistaient à prendre des notes et à écouter simultanément. A la suite, nous commençons à transcrire les échanges énoncé par énoncé.

Nos étudiants étaient concernés par une troisième étape de travail : A la fin d'un long travail de plusieurs semaines, quand nous arrivions à transcrire tout le dialogue, nous recherchions la signification des termes pragmatiques, argots, familiers ; nous retrouvions l'explicitation des sigles ; nous prenions des décisions sur les fonctions communicatives des connecteurs et interjections orales comme « bah », « ben », « donc », « voilà », « euh ». Ce travail qui a été énormément apprécié par nos étudiants, a permis d'élaborer la langue orale par sa dimension syntaxique aussi bien que pragmatique.

Comme le dialogue sur lequel nous travaillions était diffusé à tous les apprenants concernés, ils avaient toujours la possibilité de le réécouter et le transcrire de façon autonome. A force de ces écoutes répétées, nos étudiants faisaient volontiers un exercice d'imitation phonétique (sous forme de lecture oralisée) des énonciations

dialogiques. Ils tenaient en particuliers à pouvoir imiter les raccourcis oraux comme dire « y a » au lieu de « il y a », « ouais » au lieu de « oui », tu'n trouves pas » au lieu de « tu ne trouves pas ».

Une constatation a été particulièrement intéressante pour nous : Nos étudiants ont régulièrement évolué pour comprendre et transcrire davantage et de manière autonome les mots courants, expressions vides et interjections typiquement orales.

En effet, avant ces entraînements oraux de transcription, ils n'étaient pas capables de les transcrire complètement puisqu'ils n'y attachaient pas de sens. Ce blocage compréhensif amenait l'incompréhension du reste du dialogue car les étudiants ne pouvaient pas aboutir à une signification globale. Pourtant, ils étaient capables de comprendre un texte écrit beaucoup plus compliqué et de le traduire correctement en turc en y anticipant le sens de certains mots inconnus.

En ce sens, le travail de transcription des dialogues oraux a permis à nos étudiants de se sensibiliser au lexique familier de la langue spontanée et à sa prononciation par des natifs. (Voir annexe pour d'autres dialogues)

Grille d'évaluation

Cette activité très efficiente pour la compréhension et l'interprétation de l'oral gagne sa vivacité et diversité tant avec les dialogues quotidiens que nous avons proposés à nos apprenants qu'avec la transcription plus pragmatique telle que celle des dialogues filmiques, blagues, sketches et saynètes. Pour le travail des dialogues présenté ci-dessus, nous adaptons à notre expérience l'échelle proposée par *Le Cadre européen de référence commun pour les langues* (2001, p.59) à titre *comprendre les émissions de télévision et des films*. Nous proposons la même grille pour observer les productions de nos apprenants avec les dialogues filmiques et les saynètes humoristiques ou la transcription des stand-up.

ACTIVITE DE TRANSCRIPTION AUDIO

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la pratique

Dialogue travaillé

COMPETENCE DE COMPREHENSION ORALE

- Peut suivre le dialogue faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
- Peut comprendre la plupart des énonciations échangées.
- Peut comprendre une grande partie du dialogue sur des sujets d'intérêt personnel ou propos généraux actuels.
- Peut comprendre les points principaux d'un dialogue sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.
- Peut identifier l'élément principal du dialogue sans support visuel.
- Peut suivre le dialogue si seulement la langue orale est assez lentement et clairement articulée même si certains détails ne sont pas compris.

COMPETENCE DE TRANSCRIPTION

- Peut complètement transcrire les énoncés y inclus les interjections et les mots vides de l'oral.
- Peut transcrire partiellement les énoncés dialogués mais ne perd pas le fil du dialogue.
- Transcription est souvent coupée ou erronée par l'incompréhension, mal compréhension, mal interprétation des homonymes, paronymes ou liaisons vocales.
- Evolue régulièrement dans la compréhension de la chaîne parlée par les natifs et se justifie par la transcription qu'il fait.
- Progression insuffisante (à améliorer) ; comprend très peu les énoncés, transcription erronée ou inaccomplie.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

La transcription semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.5 Application des techniques créatives-visuelles

2.2.5.1 Roman-photos

Notre expérimentation de roman-photos

Public : Apprenants en deuxième année de classe préparatoire (fin du deuxième semestre) de Yabancı Diller Yüksekokulu de l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 19-20-21

Niveau : B1

Sexe et nombre : Cinq apprenants et huit apprenantes.

Dans notre expérimentation le parcours a concerné treize apprenants. Les apprenants ont travaillé, répartis en deux groupes de quatre et un groupe de cinq apprenants. Nous avons suivi la construction des trois récits par une séance générale permettant aux apprenants d'explicitier leurs représentations du sujet proposé et de nous expliquer ce qui se réalise dans le parcours choisi.

a) Etape d'écriture

Notre étape de la création d'histoire se déroule sur deux semestres. Les apprenants écrivent d'abord un canevas (scénario/synopsis) dans lequel ils font figurer les personnages comme le coupable, l'enquêteur, le type d'action comme enlèvement, chantage et vol, les mobiles de l'action. Ils prennent conscience des différences entre une rédaction traditionnelle et un roman photo : En général, les apprenants doivent rédiger les échanges dialogiques étant donné que la majorité des informations passent par le dialogue et les images.

Des story-boards vierges leur ont été alors fournis pour qu'ils mesurent la différence d'écriture (ces outils sont disponibles sur le réseau Internet) : Dans une première colonne, l'image dessinée schématiquement, dans une deuxième colonne, le type de cadrage et l'angle de prise de vue, dans une troisième colonne, le descriptif de l'image (lieux, décor, personnage, attitudes, position), dans une quatrième colonne, les paroles : Dialogues et commentaires.

Peu à peu l'image leur suggère des phrases conversationnelles et des dialogues donnant des informations nécessaires à la compréhension de l'histoire.

Nos apprenants ont généralement tendance à vouloir tout dire alors que des ellipses peuvent être tout aussi efficaces dans la langue orale. Ainsi, ils apprennent à tirer profit de l'ellipse narrative. Une fois les story-boards écrits, un travail de relecture commune s'effectue: Les apprenants échangent leur production et font partie de leurs remarques avec visée de reprendre le travail pour le corriger.

b) Etape de réalisation

Avant de passer à la réalisation, il est nécessaire de récapituler les lieux de tournage (de la prise des photos), les éléments de décor, les objets, les acteurs nécessaires : Il faudra parfois faire appel à des acteurs extérieurs. Ils prennent ainsi conscience qu'en réalisant successivement toutes les photos qui ont pour cadre le même lieu, ils gagnent en efficacité.

Il existe quand-même des difficultés : Un seul appareil photo numérique pour tous les apprenants n'est évidemment pas suffisant. Or, y-aura-t-il un logiciel de mise en page disponible dans l'établissement scolaire ? Pour notre expérience, la réponse a été négative. Les apprenants ont découpé les photos, les ont collées et les ont fait photocopier. Ils ont réalisé un travail totalement manuel.

Puis, nous avons créé les bulles de notre roman sur le traitement de textes puis les avons découpées et collées sur les photos. Nous avons déjà écrit les dialogues à la main ou à l'ordinateur. Certains dialogues ont mérité d'être travaillés davantage pour une meilleure cohérence. Certains textes ont été redondants (au sens de répétés) avec les images. Il a fallu les corriger et faire apparaître d'autres actes de langages plus adéquats aux situations interactionnelles.

Finalement, les productions montrent que les apprenants varient les différents cadrages, différents plans et écrivent une histoire qui, dans l'ensemble, a du sens. Ils ont beaucoup travaillé pour produire la langue orale de petit roman ; ils ont beaucoup réfléchi aux mots quotidiens, aux termes pratiques et spontanés. En plus, jouer les scènes dialoguées créées auparavant, donne à l'activité une autre dimension de l'oral qui permet de faire des répétitions régulières énonciatives, lexicales et prosodiques.



Ainsi, les apprenants suivent une logique cohérente dans les dialogues d'après le synopsis qu'ils ont produit.

Notre constatation particulière à cet égard, conduit à noter que les apprenants mettent la plus grande durée à la phase de la lecture du roman (condition préalable avant de se lancer dans le projet). A la suite, ils sont très vite inspirés et les phases qui succèdent sont réalisées de manière à jouer un jeu.

Grille d'évaluation

ACTIVITES DE ROMAN-PHOTOS

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de l'activité

Titre du roman-photos

COMPETENCE PRAGMATIQUE

Les vignettes racontent l'histoire dans un ordre logique et chronologique.

Le récit a été utilisé et inscrit dans des cartouches pour indiquer le lieu et le temps.

Le dialogue apparaît souvent.

Les bulles renferment : Des phrases interrogatives, des phrases exclamatives, des elliptiques, des raccourcis parfois des incises.

On trouve des onomatopées qui traduisent des bruits.

On trouve des termes exclamatifs et des interjections orales.

Parfois les mots sont en gros caractère.

Les énoncés sont assez expressifs.

Les énoncés sont en harmonie avec les expressions faciales.

On recourt parfois à l'argot en fonction de la situation d'interaction.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

L'expression semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.5.2 Bande-dessinée

Notre pratique de bande-dessinée : Les aventures de Tintin

Public : Apprenants en fin de la classe préparatoire de Yabancı Diller Yüksekokulu de l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 18-19

Niveau : A2

Sexe et nombre : Deux apprenants et dix apprenantes + une apprenante en deuxième année de préparatoire.

Cette activité de niveaux A2 et B1 est intégrée dans notre recherche concernant les ressources pédagogiques. Elle est spécialement proposée pour ses aspects ludique et amusant.

Nous avons quand-même commencé avec les exercices pour le niveau A1. Ainsi, nos apprenants se sont habitués à cette activité. Puisque c'était sur Internet, ils étaient concernés davantage.

Consignes : Aller sur le site www.tintin.com, puis cliquer sur *Les aventures de Tintin*. Observer la carte du monde et, en cliquant sur un triangle orange, recopier correctement le titre d'un album de Tintin qui se passe :

- a) en Europe
- b) en Afrique
- c) en Amérique du Nord
- d) en Amérique du Sud

Niveau A1 : Faux débutants ou après trois mois d'apprentissage

Consignes: Même parcours sur le site que pour l'exercice est proposé, après avoir cliqué sur un triangle orange. Le travail peut se faire d'abord collectivement à l'oral, puis à l'écrit ou individuellement à l'écrit par les apprenants eux-mêmes. Cela permet de gérer l'hétérogénéité des connaissances linguistiques des apprenants. Décrire, en faisant des phrases complètes, la couverture de l'album choisi. On attend une description simple des personnages, des objets et/ou du paysage, avec l'emploi de termes désignant les couleurs.

b) Niveau A1, A2 et B1

Consignes : Aller sur le site : www.tintin.com , puis cliquer « les aventures de Tintin », (en haut de la carte) puis sur « personnages » (sous la carte) et aussi sur « tous les personnages », ensuite sur l'un des personnages, par exemple Tintin, Milou, le professeur Tournesol ou le Capitaine Haddock. Décrire le personnage à partir de l'image donnée (niveau A1). Faire des phrases complètes pour décrire le visage et les vêtements du personnage choisi. Lire les informations données pour le

personnage choisi et répondre par des phrases complètes aux questions suivantes (niveau A2) :

- a) D'où vient son nom ? (2 points)
- b) Quelle est sa profession (2 points)
- c) Quelles sont ses qualités ? (3 points)
- d) Quels sont ses défauts ? (3 points)

Rédiger, à partir des informations données, un portrait complet du personnage, en employant 5 phrases complètes : 10 points (niveau A2)

Lire et comparer la présentation des différents albums sur le site www.tintin.com et www.free-tintin.net/herge.htm, choisir un album et rédiger une présentation personnelle d'un album (niveau A2 et B1).

Niveau A2 et B1 : Comment utiliser les extraits de vidéos ?

Consignes : aller sur le site www.tintin.com, cliquer sur « vidéos », puis choisir un album et cliquer sur « extrait ». Quel que soit l'extrait, on peut imaginer les activités suivantes :

- Reformuler les paroles des personnages et rejouer leur rôle
- Visionner sans la bande-son et imaginer les dialogues entre les personnages, et un commentaire en voix off.
- Décrire le cadre des différents plans-séquences
- Raconter ce qui se passe dans chaque plan-séquence, puis dans l'ensemble de l'extrait
- Répondre à un questionnaire de compréhension, après avoir visionné l'extrait deux fois.

A titre d'exemple, voici un questionnaire possible pour l'extrait de *Tintin en Amérique* :

1. Où se passe l'action ? (1 point)
2. A quelle époque sommes-nous ? (2 points)
3. Quelle est la profession de Tintin ? Justifiez votre réponse (2 points)
4. Comment Tintin arrive-t-il à Chicago ? (1 point)
5. Qui conduit le taxi de Tintin ? Justifiez votre réponse (2 points)
6. Comment Tintin et Milou s'échappent-ils ? (2 points)

Pendant l'activité, l'adresse Internet (voir plus haut) nous a totalement guidés. Nos apprenants ont eu plaisir à déchiffrer les paroles, à observer les personnages qui les faisaient rire.

Grille d'évaluation

Il faudra indiquer que dans le travail des bandes-dessinées, le recours à l'écrit constitue une grande part de cette pratique. Par cet écrit original car il ne reflète que le langage oral et n'est qu'une transposition des interactions verbales, nos apprenants intériorisent le sens des expressions quotidiennes, leur transcription, leur prononciation. Nous formons notre grille à partir des recommandations de l'espace pédagogique de l'Inspection académique de Charente, *la pratique d'une langue vivante étrangère*.

ACTIVITE DE BANDE-DESSINE

Grille d'évaluation

Nom et prénom de l'apprenant

Date de la production

Titre de la production

COMPETENCE PRAGMATIQUE

Les vignettes racontent l'histoire dans un ordre logique et chronologique.

Le récit a été utilisé et inscrit dans des cartouches pour indiquer le lieu et le temps.

Le dialogue apparaît souvent.

Les bulles renferment : Des phrases interrogatives, des phrases exclamatives, des elliptiques, des raccourcis parfois des incises.

On trouve des onomatopées qui traduisent des bruits.

On trouve des termes exclamatifs et des interjections orales.

Parfois les mots sont en gros caractère.

Les énoncés sont assez expressifs.

Les énoncés sont en harmonie avec les expressions faciales.

On recourt parfois à l'argot en fonction de la situation d'interaction.

IMPRESSION D'ENSEMBLE

Points forts

Points à améliorer

Entourez la réponse

L'expression semble plutôt réussi plutôt à améliorer

Evaluateur / Evaluatrice :

2.2.6 Application des techniques pragmatiques

Nous avons travaillé avec quatre techniques pragmatiques: Dialogues filmiques, balgues et devinettes humoristiques, stand-up français, sketches comiques/saynètes.

2.2.6.1 Dialogues filmiques

Notre activité : Dialogues filmiques et travail des particularités orales

Public : Apprenants en deuxième année de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 21-22 ans

Niveau : B1

Sexe et nombre : Vingt apprenantes et un apprenant.

a) L'Amérique, le rêve : *C'est la vie* (film français de Diane Kurys, 1990)

- Ça te fait pas rêver l'Amérique?

- Si.

- Ben alors, viens avec moi, on quitte tout, on part, on s'en fout!

Spécificités orales :

Omission de « ne » (Ça ne te fait pas rêver l'Amérique).

Emploi courant du pronom indéfini « ça » avec l'effet de reprise du sujet (ça = l'Amérique).

Fonction du ton prosodique transformant un énoncé négatif en une forme interrogative (Ça ne te fait pas rêver l'Amérique ? = L'Amérique, (ça) ne te fait-il pas rêver ?).

Utilisation de l'affirmation « si » avec fonction affirmative de « oui » comme réponse à une question posée dans la forme négative.

Placement classique de l'introducteur « ben alors » au début de l'énoncé.

Modèle de la forme impérative du verbe venir accompagné de la préposition « avec » et du pronom tonique « moi » (Viens avec moi !).

Remplacement de « nous » par « on » avec trois exemples successifs (on quitte tout, on part, on s'en fout).

Répétition du registre familier avec l'expression « on s'en fout ».

b) Incroyable! Voix de Roseline Cousin.

- En fait, comment ça s'est passé alors, ton Noël aux États-Unis?
- Ben écoute, je peux pas t'expliquer, mais j'ai... c'est... ça a vraiment été absolument incroyable!

Spécificités orales :

Emploi de l'introducteur « en fait », très utilisé à l'oral.

Fonction du ton prosodique transformant un énoncé négatif en une forme interrogative (Comment ça c'est passé ? = Comment (ça) s'est-il passé ?)

Emploi du connecteur oral « alors ».

Utilisation de l'introducteur « ben » pour commencer un énoncé.

Omission de « ne » (Je ne peux pas t'expliquer = Je peux pas t'expliquer)

Emploi courant du pronom indéfini « ça » et de la forme « c'est » avec l'effet de reprise du sujet.

Hésitations, arrêts, reprises propre à la chaîne parlée.

c) Premier Coca Cola : *C'est la vie* (film français de Diane Kurys, 1990)

- Qui c'est qui veut goûter ça?
- Moi !
- C'est quoi ?
- Du Coca Cola.
- Qu'est-ce que c'est ?
- Blaaah! (*recrachant le Coca Cola*) Btsee!... C'est dégueulasse! Qui c'est qui boit ça ?
- Ben, tous les Américains.
- Oh, ils sont fous les Américains!

Spécificités orales :

Registre familier pour poser une question avec l'emploi de « qui c'est qui ». (Qui c'est qui veut goûter ça ? = Qui veut goûter ça ?).

Emploi du pronom tonique « moi » et formation d'un énoncé elliptique (Moi = Moi, je veux goûter ça / C'est moi qui veut goûter ça).

Registre courant de l'expression interrogative « C'est quoi ? » (C'est quoi = Qu'est-ce que c'est ?).

L'emploi du pronom « ça » pour éviter la répétition d'un mot.

Utilisation typique de l'article partitif « du » pour exprimer l'idée de quantité. (« du Coca Cola » comme « du lait » et « du pain »)

Utilisation des interjections pour montrer le dégoût : Blaaah! Btsee!

Répétition du registre familier avec l'expression courante « dégueulasse! ».

(dégueulasse = très mauvais)

Emploi de « Ben » avec visée d'introduire un énoncé elliptique. (Ben, tous les Américains = Tous les Américains boivent du Coca Cola).

Transmission du message expressif à l'aide de l'interjection « Oh ! », propre à la langue orale.

Apposition du sujet « Ils » sous forme de « les Américains », reprise dans la chaîne parlée (Ils = les Américains).

d) Sprite (Publicité filmique) : Voix de Théo Friconneau

- Bon, j'arrête, hein?

- Non... pitié... non... non... non... non... non... non! Attends, une dernière fois!

- Sprite... Écoute ta soif!

Spécificités orales :

Accès à l'énoncé par l'introducteur « bon ».

Terminaison classique de la forme interrogative courante par l'interjection très utilisée « hein ».

Utilisation d'un aspect elliptique de la forme impérative (Pitié ! = Aie pitié !).

Forme impérative des verbes attendre et écouter (attends ! écoute !).

e) Double ascension : Voix de Théo Friconneau.

- Je suis allé, moi, à ces deux tours! Tink, tink, tink! j'y suis allé!

- C'est vrai?

- Je suis allé au World Trade Center, et même à l'Empire State Building!

- Aux deux? Vous avez fait les deux!

- Pour le World Trade Center, je suis allé avec Papa seulement, on est monté au 110ème étage...

- Hum!

- Et en une minute trente à peu près, on a fait 107 étages...

- Wow!

- Enfin non, 105!

Spécificités orales :

Reprise du sujet « je » en apposition du pronom tonique « moi ».

Utilisation fréquente de l'adverbe de lieu « y » comme reprise du complément circonstanciel de lieu. (J'y suis allé)

Introduction de tink, tink, tink ! Interjection familière.

Forme fréquente de l'utilisation de « c'est vrai ? ».

Utilisation de la forme elliptique de l'oral (Aux deux ? : Etes-vous allés aux deux endroits ?)

Emploi de « on » à la place de « nous » (On est allé = Nous sommes allés).

Utilisation des fonctions expressives du langage oral par les interjections Utilisation des interjections « Hum ! » et « Wow ! » démontrant la curiosité, l'étonnement et l'appréciation du locuteur.

Emploi du connecteur oral « enfin » pour conclure l'énoncé ou pour ajouter une suggestion.

Grille d'évaluation

Nous proposons la même grille avec celle de la transcription des dialogues audios.

2.2.6.2 Blagues et devinettes humoristiques

Nos pratiques avec les « Jokes – Blagues »

Public : Apprenants en fin de la classe préparatoire de Yabancı Diller Yüksekokulu de l'Université Marmara et apprenants en fin de première année de licence en traductologie.

Nationalité : Turquie

Age : 18 – 19 (pour Yabancı Diller Yüksekokulu)

Age : 20-21 (pour le département de traductologie)

Niveau : A2 et B1

Sexe et nombre : 15 (classe préparatoire) (4 apprenants+11 apprenantes)

Sexe et nombre : 11 apprenantes (classe de licence en traductologie)

Biscotte

C'est une grosse dame qui voudrait maigrir. Le médecin lui dit :

- C'est très simple, vous prenez au réveil deux biscottes, à midi trois biscottes, le soir trois biscottes et cela pendant deux mois.

Et la dame lui dit :

- Excusez-moi docteur, mais les biscottes, c'est avant ou après le repas ?

Chasse

Le petit garçon demande à son père :

- Pourquoi papa, quand tu vises, tu fermes un œil ?

Le père le regarde d'un drôle air en disant :

- Ben, si je fermes les deux, je n'en verrais rien !

Friser la soixante

Friser : Passer très près de, côtoyer, avoir à peu près un certain âge.

Raser : Ennuyer

C'est Jojo qui demande à son grand-père :

- Es-tu coiffeur ?

Son grand-père lui dit :

- Non, pourquoi ?
- Ben, parce que maman a dit que tu frisais la soixante et papa nous a bien dit que tu allais nous raser tout l'après-midi.

Je ne pense qu'à toi

C'est un petit garçon, puis une petite fille qui sont amoureux. Le petit garçon, il crie à la petite fille :

- Tu sais le matin je ne mange pas, je ne pense qu'à toi.

Il dit :

- Le midi je n'ai pas faim, je ne pense qu'à toi.

Il dit encore :

- Le soir, encore moins faim, je ne pense qu'à toi.

La petite fille demande alors :

- Et la nuit ?

- La nuit, ben la nuit, je ne dors parce que j'ai trop faim.

Château

C'est un groupe de touristes qui visitent un vieux château. Ça fait qu'une dame, elle interroge le guide :

- Il paraît qu'il y a des fantômes qui vivent ici.

Le guide la regarde, il dit :

- Pas à ma connaissance. Ça fait 300 ans que j'y habite, je n'en ai jamais rencontré un.

Notre père

Notre père : Une prière de l'Eglise catholique.

Fesser : Donner des fessées, taper, punir.

C'est un petit garçon qui apprend à l'école « Notre père ». Alors, il commence, il arrive chez lui, il commence à réciter son « Notre père » qu'il avait appris à l'école.

Il dit :

- Bon, notre père, pardonnez-nous, nos offenses comme nous pardonnons à ce qui nous ont tant fessés.

Pomme de terre

Griller au soleil : Se bronzer

Oh, Chic alors : C'est formidable, c'est super !

Chip : « Chips » au sens de pommes frites en anglais.

Une pomme de terre, elle dit à l'autre pomme de terre :

- Cet été, nous allons nous faire griller au soleil.

L'autre, toute contente, elle dit :

- Oh...Chic alors, chip alors !

Gomme

Que disent deux gommes enrhumées qui se rencontrent ?

- Comment ça va ?
- Gomme si gomme ça.

Menteur

J'ai trois têtes, trois jambes et six doigts. Qui suis-je ?

- Un monstre.
- Non, un menteur.

Faites du sport

Jeu de mot : sport – sporter comme se porter.

La maîtresse d'école demande à ses élèves :

- Pourquoi fait-on du sport ?

Finalement, il y en a une qui lève la main, toute timide :

- Ben, elle dit, on fait du sport bien « se porter ».

Glaise

Glaise : Terre argileuse et imperméable.

- Pourquoi les maisons anglaises ne sont pas solides ?
- Parce qu'elles sont en glaise.

Bonne humeur

Nous sommes fin décembre et le juge du tribunal correctionnel est de bonne humeur. Il demande au prisonnier :

- Quels sont les faits qui vous sont reprochés ?
- On me reproche d'avoir fait des achats de Noël trop tôt.
- Mais ce n'est pas un crime ! Et c'était trop tôt comment ?
- Ben, avant que le magasin s'ouvre.

Ampoule

- Combien faut-il d'amoureux pour changer une ampoule ?
- Pourquoi la changer ? C'est bien plus romantique dans le noir.

Ascenseur québécois

- Comment on appelle un ascenseur au Québec ?
- Comme en France... En appuyant sur le bouton !

Poupées

- Pourquoi Barbie n'a pas d'enfant ?
- Parce que Ken est vendu dans une boîte séparée.

Belle famille

- Quelles sortes de caresses un gendre préfère-t-il de sa belle-mère ?
- Qu'elle reste chez elle-même !

Il est possible de retrouver d'autres blagues en annexe.

Grille d'évaluation

Nous proposons la même grille avec celle de la transcription des dialogues audios.

2.2.6.3 Humour urbain: Stand-up français

Notre pratique avec le stand-up français

Public : Apprenants en deuxième année de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 21-22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Quinze apprenantes.

Dans une même approche, les chercheurs turcs de la didactique du français langue étrangère, ont sélectionné des sketches comiques et humoristiques télévisés ou radiodiffusés en France. Il est convenable d'en distinguer quelques-uns pour noter leur aspect didactique aussi bien que culturel. Les contenus suivants sont tirés de l'ouvrage intitulé *Enseignement du français oral courant à travers des parodies comiques et humoristiques* (Kibar, 2003).

Dans le premier exemple, nous donnons le texte aux apprenants. Nous les faisons également visionner et/ou écouter. Nous accordons le soutien lexical avec une approche analytique grammaticale et sémantique. A la suite de chaque parodie transcrite, il est possible de retrouver sa traduction en turc qualifiée plutôt d'une adaptation linguistique et culturelle pour les apprenants de turc langue étrangère.

Dans cet ouvrage (Op.cit), l'auteur (Kibar) se soucie donc d'un apprentissage à double objectif: S'estimer utile soit aux apprenants francophones d'origine turcophone soit aux apprenants francophones qui veulent apprendre le turc.

Parodie 1 (niveau moyen)

Jacques Brel

C'est Jacques Brel qui dédicace son autographe parmi la foule et il y a un flic qui règle la circulation. Il distribuait son autographe à ses admirateurs. Et enfin une fois que tout le monde est parti, le flic s'approche de lui et lui demande :

- Pardon Enrico Macias, puis-je avoir un autographe pour ma fille s'il vous plaît ?
- Mais bien-sûr, Monsieur le pompier, je n'ai jamais refusé un pompier.

Démarche proposée par Kibar (Idem):

Vocabulaire :

Jacques Brel : Nom propre. C'est un célèbre chanteur français des années 75-85. Connu par ses chansons vedettes qui ont fait le tour du monde, intitulées : *Ne me quitte pas* et *Dans le port d'Amsterdam*.

Dédicacer : Verbe du premier groupe : Formuler un manuscrit sur un livre, une photographie pour en faire hommage à quelqu'un. Synonyme : Dédier.

La foule : Verbe du premier groupe. Synonyme : Le monde, l'affluence.

Le flic : Argot : Agent de police ou bien tout simplement le policier.

Régler : Verbe du premier groupe ici au sens de régulariser la queue, faire entrer les gens dans la queue. Synonyme : Régulariser, mettre en ordre. Antonyme : Dérégler, dérégulariser, mettre dans le désordre.

La circulation : Ici au sens de : va-et-vient des gens qui font la queue. Plutôt l'entrée ou la sortie des gens dans la queue. Mais en général, elle signifie la circulation des voitures. Les sortes de la circulation : La circulation routière, aérienne, ferroviaire ou bien maritime.

Distribuer : Verbe du premier groupe. Ici donner des autographes à chacun de ses fans. Synonyme : Repartir, donner. Antérieur : Réunir, recueillir, récolter, collecter, centraliser.

L'autographe : Le manuscrit suivi d'une signature d'auteur sur son propre livre ou bien sur sa propre photo qu'on en fait cadeau (c'est-à-dire qu'on dédicace.) Le manuscrit : Antonyme : Tapuscrit, la reproduction.

S'approcher de quelqu'un : Synonyme : Avancer vers quelqu'un, aller auprès de quelqu'un. Antonyme : S'éloigner de quelqu'un.

Puis-je avoir... : Verbe pouvoir en forme de politesse. On peut dire également pourrais-je avoir ? Antonyme : Donnez-moi en !

Le pompier : Homme appartenant au corps des sapeurs pompiers chargés de combattre incendies et sinistres.

Questions :

- 1- Qui est Jacques Brel ?
- 2- Qu'est-ce qu'il est en train de faire ?
- 3- Que fait le flic qui est là ?
- 4- Que demande, le flic, à Jacques Brel ?

- 5- Pourquoi dit-il ceci au flic : « Mais bien sûr, Monsieur le pompier.
Je n'ai jamais refusé un pompier. »

Dissertation :

Essayez de dissenter s'il vous plaît, vous-même, sur un autre sketch en français, de ce genre, que vous connaissez.

Parodie 2 (niveau moyen)

Les perroquets

C'est un monsieur qui rentre dans un magasin pour acheter un perroquet. Le vendeur lui dit :

- Bonjour monsieur, que désirez-vous ?
- Bonjour monsieur, je voudrais acheter un perroquet s'il vous plaît. Ce perroquet-là par exemple, ça coûte combien ?
- Ça vaut 1000 (Mille Francs) Monsieur.
- Et pour Mille Francs, qu'est-ce qu'il fait ?
- Il parle français Monsieur.
- Ah bon ! Et celui-ci d'à côté, qui paraît plus beau, c'est à combien ?
- C'est à 2000 Monsieur.
- Qu'est-ce qu'il fait pour 2000 Francs ?
- Il parle français et anglais.
- Ah bon ! L'autre là-bas, qui paraît encore plus beau que les autres, c'est combien Monsieur ?
- C'est 3000 Monsieur.
- Et alors, qu'est-ce qu'il fait pour 3000 ?
- Il parle français, anglais et italien.
- Ah très bien ! dit-il. (Il en voit un autre dernier et lui demande son prix)
- Et celui-ci vaut combien ?
- Celui-là Monsieur, c'est beaucoup plus cher que les autres. Il vaut 5000.
- Ah bon ! Pour cinq mille Franc, qu'est-ce qu'il fait alors ?
- Ça, vraiment, je n'en sais rien, mais les autres l'appellent patron !..

Parodie 3 (niveau moyen)

Une grosse dame

C'est un jeune homme avec une mobylette qui renverse une très grosse dame. La grosse dame, elle se relève difficilement et crie en hurlant :

- Espèce d'imbécile, voyou, blouson noir, vous ne pouviez pas faire le tour ?
- Eh bah non ! J'avais peur de manquer d'essence.

En annexe, il est possible de retrouver d'autres parodies.

Grille d'évaluation

Nous proposons la même grille avec celle de la transcription des dialogues audios.

2.2.6.4 Sketchs comiques / saynètes

Nos applications de sketchs comiques / saynètes

A l'Université de Queensland, Calbris (1992, p.153), en partant de l'observation des gestes pour arriver à la découverte des expressions langagières dans un contexte familial, réalise avec des acteurs professionnels une série de saynètes vidéo où le non verbal est aussi important que le verbal.

En nous basant sur la même méthodologie que Calbris, nous avons guidé l'observation visuelle et sonore de nos apprenants par un questionnaire à choix multiple.

Public : Un groupe d'apprenantes en première et deuxième année de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 20-21-22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Cinq apprenantes (première année de licence, fin du deuxième semestre) + dix apprenantes (fin du deuxième semestre de la deuxième année de licence)

Nous donnons ci-dessous un exemplaire (pour la saynète de Coluche) de notre travail accompli pour le passage suivant :

« Ah ben, dis donc, Gugusse, qu'est ce qu'il y a? T'en fais une tête! T'es malade? Non t'es pas malade, t'es fâché alors? t'es fâché avec ta petite amie? T'as pas de petite amie, mais t'es fâché quand même! Bon. Eh bien, un gars comme toi, ça doit avoir l'embarras du choix! Pas du choix, t'as que l'embarras. Bon, alors qu'est ce qu'il y a?

-Oh ben j'suis moche!

-Ouarff, mais non, t'es pas moche! Bon d'accord, t'as des traits pas très réguliers, mais enfin, t'es pas très moche moche moche! Si, mais enfin, y a pas de quoi se flinguer! »

1-Vous comprenez par « t'en fais une tête ! » :

2.5.3 Tu as une nouvelle coupe de cheveux

2.5.4 Tu es quelqu'un d'intelligent

2.5.5 Tu es ennuyé par quelque chose, tu n'es pas content de ta vie.

2-Vous comprenez par « ta petite amie » :

- a) Un amour
- b) Son amie est de petite taille
- c) Qu'il fréquente une enfant

3-Vous comprenez par « y a pas de quoi se flinguer ! » :

- a) remercier
- b) se tuer
- c) Il n'y a rien à manger

Avant de répondre au questionnaire, nous avons demandé à nos apprenants d'observer bien les gestes et les mimiques de l'acteur aux moments de prononcer ces locutions figées et même lors des petites pauses atomisées de la conversation.

Cette observation du non verbal leur a permis d'attribuer un sens à l'énoncé qui se déroulait parfois trop vite et à comprendre ce que l'acteur prononçait à la vitesse de l'éclair surtout pour notre étudiant de FLE.

De cette façon, nos apprenants ont essayé de saisir le sens global et même certains détails qu'ils n'arrivaient pas à déchiffrer.

Sketchs de Coluche

A part les saynètes et citations drôles de Coluche, les vidéos humour que nous présentons dans ce travail sont exploitables pour les classes de l'expression humoristique spontanée. Ressources Internet : www.videohumour.net et www.surfutile.org/coluche.html

Public : Un groupe d'apprenantes en première et deuxième année de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 20-21-22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Cinq apprenantes (première année de licence, fin du deuxième semestre) + dix apprenantes (fin du deuxième semestre de la deuxième année de licence)

a) Saynète 1 : Gugusse (vidéo exploitable sur l'adresse ci-dessus)

-Ah ben, dis donc, Gugusse, qu'est ce qu'il y a? T'en fais une tête! T'es malade? Non t'es pas malade, t'es fâché alors? t'es fâché avec ta petite amie? T'as pas de petite amie, mais t'es fâché quand même! Bon. Eh bien, un gars comme toi, ça doit avoir l'embarras du choix! Pas du choix, t'as que l'embarras. Bon, alors qu'est ce qu'il y a?

-Oh ben j'suis moche!

-Ouarff, mais non, t'es pas moche! Bon d'accord, t'as des traits pas très réguliers, mais enfin, t'es pas très moche moche moche! Si, mais enfin, y a pas de quoi se flinguer! Mais si tu vas par là, personne n'est beau alors? Hein? Non! Pas par là.... Par là! Enfin, tu as fais ce que tu veux. Et puis t'as de beaux yeux, hein...dividuellement l'un de l'autre! Si, t'as de beaux yeux, et puis mon vieux, t'en connais beaucoup, toi, des mecs qui ont des yeux rouges? Hein? ça court pas les champs. Ouais! Quoi? Les rues non plus, ouais, même lesrues! Mais si tu vas par là, personne est beau, alors! Hein?...non, pas par là!...Eh oui mon vieux, c'est rien du tout!

-Oui, mais j'ai aussi un bras plus court que l'autre..

-Oui euh... Alors là tu chipotes! parce que c'est pas le bras que t'as plus court, c'est les doigts! Le bras aussi? Oui mais combien? 6 centimètres maximum... 22?! Même 22, je vais te dire, tu te fais faire une poche ici et une poche là, tu mets tes mains dans les poches, et puis personne ne le sait! Et puis, au moins, t'es sûr qu'on te piquera pas ton costard!

-Oui mais j'ai aussi un grand menton, que tout le monde y me dit :

" Attention, vous allez marcher dessus.

"-Eh ben, attention, tu marche dessus! Non, Non, je disais ça pour rire! Enfin fais gaffe quand même..... Écoute je vais te dire, le grand menton, c'est rien du tout! Parce que tu te laisses pousser la barbe et puis tu la coupes court, et personne ne sait ce que ce cache.

Hein? Comment, c'est de l'entretien? Eh ben t'as qu'a mettre une cagoule, ou un passe-montagne, t'auras chaud l'hiver! Pour draguer, c'est pas terrible?

Alors écoute, je me décarcasse à trouver une combine pour que les gosses arrêtent de te jeter des pierres, et maintenant monsieur veut draguer! Comment, elles se sauvent quand tu souris?

Mais t'as vu la gueule que ça te fais quand tu souris? Ah mais, souris jamais à un flic, parce que là, il y a outrage! Et puis je vais te dire, la beauté, c'est pas tout dans la vie, tu vois. Parce que les filles, faut les amuser! Faut les distraire, tu vois les filles. C'est pas parce que t'es beau, non... euh...c'est pas ce que je veux dire, mais t'es largement assez beau par rapport à ce que t'es intelligent! Hein? Ah! t'as même de la marge! Ah oui! Et puis tu sais, il faut savoir prendre sur soit! Il faut savoir faire un pas en avant, quand on est au bord du gouffre, par exemple. Il faut savoir se jeter à l'eau. Tu sais pas nager? Et puis tu pourrais pas, tu tournerais en rond! Non, moi, je serais toi, j'essayerais le gaz. T'as même pas la facture à payer. Enfin, t'es un homme maintenant, Hein!Tiens, lèves-toi pour voir? Ah! T'es debout? Eh bien, reste assis. Mais fais pas cette tête-la, on croirait que t'es malade!

Les autres saynètes sont en annexe.

Citations humoristiques (Coluche)

L'avenir appartient à ceux qui ont le veto.

On rencontre un vrai con en Suisse : C'est un Belge! Mais dans l'ensemble, ça valait pas le coup de faire deux pays rien que pour ça.

Dieu a dit: Il faut partager. Les riches auront la nourriture, les pauvres l'appétit.

La Suisse c'est propre. On peut pas attraper de maladies en Suisse, on ne peut y attraper que des médicaments.

Pauvre, moche et grosse: Y en a qui exagèrent!

Proverbe Porc: Ne faites pas aux truies ce que vous ne voudriez pas qu'elles vous fassent.

Si les journalistes étaient funambules, il y aurait une forte mortalité dans la profession.

Un pays neutre, c'est un pays qui ne vend pas d'armes à un pays en guerre. Sauf s'il paie comptant.

Les hommes politiques, il y en a certains, pour briller en public, ils mangeraient du cirage.

La droite vend des promesses et ne les tient pas, la gauche vend de l'espoir et le brise.

Quand je vois un mec qui n'a pas de quoi bouffer aller voter, ça me fait penser à un crocodile qui se présente dans une maroquinerie.

La moitié des hommes politiques sont des bons à rien. Les autres sont prêts à tout.

Un bon gouvernement doit laisser au peuple assez de richesses pour qu'il puisse supporter sa misère. Et tout ira pour le mieux.

Pour rétablir nos finances, il faut déclarer la guerre à la Suisse, puis la perde afin d'être envahis et de disposer enfin d'une monnaie forte.

Les technocrates, si on leur donnait le Sahara, dans cinq ans il faudrait qu'ils achètent du sable ailleurs.

La Chine c'est gai. Plus y a de fous, moins y a de riz.

Les journalistes ne croient pas les mensonges des hommes politiques, mais ils les répètent! C'est pire! Quand on pense qu'il suffirait que les gens n'achètent plus de saloperies pour que ça ne se vende pas!

A l'administration, on devrait lui confier l'inflation! Ça la stopperait pas, mais ça la ralentirait considérablement quand même.

La guerre de 14, c'était pas des vacances! Heureusement dans un sens, parce qu'il a pas fait beau.

Les sportifs, le temps qu'ils passent à courir, ils le passent pas à se demander pourquoi ils courent. Alors après on s'étonne qu'ils soient aussi cons à l'arrivée qu'au départ!

On m'enlèvera pas de l'idée que la connerie est une forme d'intelligence.

Le syndicalisme est à la société moderne c'est que le mercurochrome est à la jambe de bois.

Honnis soit qui manigance.

La hausse du pétrole entraîne des inquiétudes auprès des handicapés moteurs. C'est pas plus mal que si c'était pire!

Un chien a mordu un vieux. Vous vous rendez compte de la vie de ces pauvres bêtes; être obligé de manger des vieux!

On m'a dit qu'il fallait cueillir les cerises avec la queue. Je suis embêté; j'avais déjà du mal avec les mains!

Un journal découpé en morceaux, ça n'intéresse pas une femme. Mais une femme découpée en morceaux, ça intéresse les journaux.

Un vieux monsieur dit : C'est drôle, en fait ça ne sert pas qu'à pisser! A 20 ans, c'était dur comme de l'acier; j'arrivais pas à le plier. A 40 ans, dur comme du fer, j'arrivais pas à le plier. 60 ans, dur comme du bois, j'arrivais pas à le plier. Et maintenant, à 80 ans, j'arrive à le plier! Comme quoi, plus on vieillit et plus on a de la force !

La raison du plumard est toujours la meilleure!

L'argent ne fait pas le bonheur des pauvres.

Tu vas t'en mordre les dents! Le Russe qui a eu le moins de chance, c'est Youri Gagarine: Il a fait 17 fois le tour de la terre et il est retombé en U.R.S.S.

Il paraît que Dieu a dit : Il y aura des hommes grands et il y aura des hommes petits. Il y aura des hommes beaux et il y aura des hommes moches. Il y aura des hommes blancs et il y aura des hommes noirs. Et tous seront égaux mais ce sera pas facile. Et il y en a qui seront noirs, petits et moches et pour eux ça sera très dur.

Mon père disait : Il n'y a pas de grand, il n'y a pas de petit. La bonne longueur pour les jambes, c'est quand les pieds touchent bien par terre!

Ma femme et moi, on a des relations sexuelles. Mais dans l'ensemble ils viennent pas souvent. Et puis surtout, y en a qui viennent quand je suis pas là!

C.G.T.: Cancer Général du Travail! A ne pas confondre avec F.O.: Farce Ouvrière!
Encore que KRASUCKI dit que c'est faux car le cancer évolue, pas la C.G.T.!

Les Belges et les Suisses, c'est les deux seuls qui ont pas compris qu'en fait c'était la même chose. C'est à cause de la distance, là-bas, ils se disent, c'est sûrement pas pareil, mais ils se gourent... Non, parce que, un vrai con en Suisse, c'est un Belge, mais dans l'ensemble ça valait pas le coup de faire deux pays rien que pour ça, hein, ils auraient pu se démerder...

Un arabe inculpé de corruption de fonctionnaire; il avait donné un sucre à un chien policier. Salauds! Enfoirés! y'en a pas un qui s'arrêterait!

Tiens? Qu'est ce que c'est qu' ça? Ça existe ça, comme bagnole? C'est un truc qu'il a fait lui même ou quoi! Pardon? Non, non, j'attends quelqu'un. Quoi le sac? Non, non, il est pas à moi! Où je vais? Vous allez à Paris? Non, à Lyon. Bon, ça nous rapprochera toujours un peu, allez! C'est quoi comme bagnole, 'est Français? Ah, ben, oui. ça a l'air costaud. Et puis ça doit pas être cher. Ça vaut combien? Ah quand même! Ben, y s'emmerdent pas! Remarquez, si y trouvent des couillons pour payer.... Non, j' dis pas ça pour vous, y en a qui en on besoin. Moi je risque pas d' passer pour un con avec ma bagnole, j'en ai pas! Comme ça, j' paye pas d'essence, pas d'assurances, pas d'vignettes, et pourtant j'en ai fait des kilomètres! Je dis : On entend bien le moteur. C'est un diesel? Non? Ah, au moins, on est sûr qu'on n'est pas en panne! Dites, ça vous dérange pas que je fume? Qu'est-ce que vous avez comme cigarettes? Des blondes? Oh ben, faut pas être difficile! Dites, j' regarde, y a pas d'allume-cigares! Ils le font en option? Vous auriez pu le prendre, c'est pratique quand même. Ben non! J'ai pas de feu, vous savez c'que c'est, on s'charge le moins possible pour pas déranger. Ils le vendent ça? Ils ont le droit? J'crois qu'ils l'offrait avec la bagnole. Dites donc, à cette vitesse là on est pas arrivé! Comme ça, si on a un accident, on l'aura moins vite. Faudrait pas qu'on ait un accident, d'ailleurs, il en resterait pas beaucoup de votre mixer. C'est de la tôle, hein!

Dialogues et monologues humoristiques (Coluche)

Public : Un groupe d'apprenantes en première et deuxième année de licence en traductologie à l'Université Marmara.

Nationalité : Turquie

Age : 20-21-22

Niveau : B1

Sexe et nombre : Cinq apprenantes (première année de licence, fin du deuxième semestre) + dix apprenantes (fin du deuxième semestre de la deuxième année de licence)

Le CRS arabe (dialogue)

- Monsieur, que pensez-vous du racisme ?

- Oh ben, moi, vous savez, je m'en fous hein, du moment qu'on vient pas m'emmerder chez moi !
- Monsieur, s'il vous plaît. Si votre sœur parlait d'épouser un Portugais, que diriez-vous ?
- Ah ben, ma sœur, elle fait ce qu'elle veut, ma sœur. Je m'en fous, de toute façon, j'y cause plus depuis qu'elle sort avec un Noir.
- Monsieur, que pensez-vous du racisme ?
- Écoutez ! Laissez-moi tranquille ; je ne peux faire aucune déclaration à l'heure actuelle. Ben dis donc ! Tu vas pas nous emmerder mon p'tit pote, hein ! Parce que moi, je viens ici tous les soirs avec les copains dans le bistrot ! Tu vas pas nous emmerder, non ! Sans blague ! Merde ! Alors monsieur, parce qu'on est là qu'on rigole y croit qu'on s'fout d' sa gueule ! Alors y prend mon verre, y m'le fout dans la gueule ! Sans blague ! Meerde ! Ouais ! Ben justement ! T'as intérêt à écouter c'que les mecs y disent si après tu dis que c'est moi qui dis c'que les mecs y disent ! Sans blaague ! Meerde ! Alors, parce que monsieur on est là on rigole, y croit qu'on s'fout d' sa gueule, y prend mon verre, y m' le fout dans la gueule ! Un costard tout neuf ! Merde ! Ouais ! Ben t'as d'la veine que j' suis pas nerveux, mon p' tit pote ! Parce que j'ai des copains tu aurais craché la moitié d'ça à la gueule, y t'auraient déjà sauté à la gueule ! Hein ? Sans blaague ! Merde ! Ouais, ben justement ! Tu les déboucheras tes oreilles ! Passe que c'est pas moi qui ai dit, euh : Tiens, voilà encore un Arabe !" C'est pas parce que t'es CRS hein ! J'en ai rien à foutre que tu sois CRS ! En uniforme dans les bistrots, bravo ! C'est nous qui paye ! Sans blaague ! Meerde ! Ouais, ben t'as d 'la veine que j' suis pas nerveux ! Hein, parce que j' suis pas nerveux, t'as de la veine ! Hein ? Oui, mais t'énerve pas, j' t'explique ! Non ! Je dis que t'as de la veine que je suis pas nerveux. Oui ! moi aussi, j'ai de la veine, mais c'est pas là la question. Je suis content de ne pas être nerveux, si tu veux ! Mais je... On a tort en général de s'énerver. J'te dis parce qu'on... Ouais ! Non, mais t'écoutes pas ce que je te dis là. Le costard, je m'en fous, c'est un vieux, tu vois. J'le mets pour travailler, et là, je travaille pas. Non, je dis on a tort de s'énerver si tu veux, parce qu'on arrive à dire dans la conversation des choses qu'après on

regrette je veux dire, je regrette, si tu veux. Je me dégonfle ? Oui, je me dégonfle ! Si tu veux, je me dégonfle... Mais je dis pas ça parce que mes copains sont partis et que les tiens sont restés. Hein ? Que j'ai dit moi : Les Arabes ? Euh... ça m'étonne ! Parce que si y a bien un mec qui fait pas de différence, c'est bien moi ! Alors, moi je vais te dire, je suis pas raciste pour ça. Je vais te dire pour moi, les Blancs, les Français, les Noirs, les Arabes, les Juifs... Non. T'as raison pas les Juifs ! J'ai pas dit les Juifs et les Arabes dans le même panier mais à part les Juifs, tous les autres sont égaux, ouais. Hein ? Les Arabes, plus ! Ouais, les Arabes sont plus égaux que les autres ! Ouais, ouais, ouais. Hein ? Les Français sont des cons ? Ben j'suis bien placé, hein, j'suis français ! Hein ? Je suis mal placé ? Ouais ! Mais je suis mieux placé que toi je veux dire. Non ? Je suis moins bien placé... Que j'ai dit moi la police, euh... ça m'étonne. Parce que j'adore la police, les gendarmes, tout ça. Avec peut-être une légère préférence pour les CRS mais...

Mais non ! Non! Mais t'as raison ! Mais t'as bien fait pour le verre ! Moi j'aurais été à ta place à toi, j' me serais foutu le verre dans la gueule ! Ah non, mais je le mérite ! Hein ? J'en mérite un autre ! Ah, ouais, ouais, ouais ! Garçon la même chose ! Ah ouais ! Non... mais si y a un mec ici qui t'emmerde, tu y fais fermer sa gueule ! Ah mais t'as raison ! Hein ? T'as pas à te laisser emmerder dans les bistrot, exactement ! Tu me le dis, moi j'y fais fermer sa gueule ! Hein ? Que je ferme ma gueule ? Ouais, ouais. Ah oui. Même moi ! Ouais, ouais, ouais ! On rigole pas ? Ah bon, mais si je t'emmerde, je ferme ma gueule ! Ouais, ouais ! Hein ? Je ferme ma gueule, ouais ! Ben ; c'est ce que je te dis... Complètement ! Ah bon ! Hein ? Non, je dis : Ça ferme pas le bistrot, alors je vais rester un peu. Hein ? Hein, non. Je dis : Tu prends quelque chose?

Il est possible de retrouver la suite des transcriptions des monologues et dialogues humoristiques en annexe.

Ces entraînements ont permis à nos apprenants de suivre par la langue orale une partie de l'actualité française du temps des textes avec lesquels nous avons travaillé.

Ils ont également appris beaucoup de termes familiers, beaucoup d'habitudes et

préoccupations des Français que reflète la langue parlée. Par exemple, nos étudiants ont appris que les Français s'intéressaient au football et qu'il y avait beaucoup de joueurs étrangers dans les équipes françaises.

Ils ont également appris par la voie de l'humour les faiblesses et tendances de certains membres de la société française. Le travail a donc conduit à un apprentissage de dimension culturelle à part les intérêts phonétiques et lexicaux qu'il a présentés.

Grille d'évaluation

Nous proposons la même grille avec celle de la *transcription des dialogues audios*.

Tableau 18 : Tableau récapitulatif des applications

No	Application	Catégorie (Genre)	Public	Nationalité	Age	Niveau	Sexe et nombre	Interprétation
1	Simulation globale	Technique dramatique	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-22	B1	10 ♀	Jeu bien réussi
2	Jeux de rôle	Technique dramatique	Classe préparatoire	Turque + française (1 apprenante)	18-20	A2	3 ♀ 3 ♂	Jeu bien réussi
			Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	20-22	B1	32 ♀ 4 ♂	Jeu bien réussi
			Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-23	B1	32 ♀ 4 ♂	Jeu bien réussi
			Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-23	B1	5 ♀ 1 ♂	Jeu bien réussi
3	Pratique dramatique	Technique dramatique	Traductologie 1 ^{ère} année	Turque	20-22	B1	5 ♀	Jeu réussi / Projet demandant des préparations d'avance
4	Marionnette	Technique dramatique	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	22-23	B1	3 ♀ 3 ♂	Jeu bien réussi

5	Chanson	Technique mimétique	Classe préparatoire	Turque	18-20	A2-B1	12♀8♂	Pratiques très bien réussies
6	Poésie	Technique mimétique	Classe préparatoire	Turque	18-20	A2-B1	12♀8♂	Pratiques très bien réussies
			Traductologie 1 ^{ère} année	Turque	20-21	B1	10♀2♂	Pratiques très bien réussies
			Traductologie 1 ^{ère} année	Turque	20-22	A2-B1	10♀2♂	Pratiques très bien réussies
7	Photo-expression	Technique mnémotechnique	Traductologie 1 ^{ère} année	Turque	20	B1	1♀	Pratique très bien réussie
			Traductologie 1 ^{ère} année	Turque	21	B1	1♂	Pratique très bien réussie
8	Dialogue socratique	Technique mnémotechnique	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	22	B1	1♀	Pratiques bien réussies
			Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	20	B1	1♀	Pratique bien réussie
			Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21	B1	1♀	Pratique bien réussie
			Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21	B1	1♂	Pratique bien réussie
9	Contes et fables	Techniques auditives-visuelles	Classe préparatoire	Turque		A2-B1	12♀6♂	Travail bien réussi

10	Transcription des	Techniques auditives-visuelles	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-23	B1	12♀2♂	Pratiques bien réussies / Transcription progressivement réussie
11	Roman-photos	Technique créative-visuelle	Classe préparatoire	Turque	19-20-21	B1	8♀5♂	Jeu et pratique réussis / Projet demandant des préparations d'avance
12	Bande-dessinée	Technique créative-visuelle	Classe préparatoire	Turque	18-19	A2	11♀2♂	Pratique réussie surtout pour les apprenants visuels et internautes
13	Dialogue filmique	Technique pragmatique	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-22	B1	20♀1♂	Pratiques bien réussies
14	Blagues et devinettes	Technique pragmatique	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-22	B1	20♀1♂	Pratiques bien réussies
15	Stand-up français	Technique pragmatique	Classe préparatoire	Turque	18-19	A2-B1	11♀4♂	Pratiques bien réussies / Transcription progressivement réussie
			Traductologie 1 ^{ère} année					Pratiques bien réussies / Transcription progressivement réussie
16	Sketchs comiques et	Technique pragmatique	Traductologie 2 ^{ème} année	Turque	21-22	B1	15♀	Pratiques bien réussies / Transcription progressivement réussie

Comme mentionné dans le tableau ci-dessus, les applications se rapportant aux techniques mimétiques et mnémoniques sont jugées “très bien réussies” (6 applications TB). Les applications se rapportant aux techniques dramatiques et auditives-visuelles sont “bien réussies” (13 applications B). Certaines applications se rapportant aux techniques créatives-visuelles et pragmatiques sont jugées “réussies” (3 applications R).

CONCLUSION

Dans la première partie de notre travail, l'étude du concept de l'oralité dans l'enseignement d'une langue étrangère a permis de constater tout d'abord le contexte dans lequel l'expression orale, comme matière d'apprentissage se situe. Etant multidimensionnelle, la notion en question s'étend principalement sur un axe de réflexion à double champ : La compétence linguistique et la compétence pragmatique.

Désormais, nous savons que l'enseignement de l'expression orale incarne en effet la fusion des compétences telles que compréhension, production et communication. Dans le discours oral, tout ce qui relève de la voix, du geste, de la peau et de la cognition, est actif et sert à établir la communication orale.

La partie la plus importante de la langue parlée abrite la conception pragmatique. Qu'il soit compétent ou non sur le plan de maîtrise grammaticale, tout interlocuteur produit des énoncés verbaux à partir d'une compétence pragmatique du langage. Des phrases simples jusqu'à celles qui sont plus compliquées, les actes de paroles prennent source d'une certaine connaissance linguistique à de niveaux divers et en même temps, ils sont fruit de la pragmatique langagière dont l'aspect essentiel se déclenche dans l'emploi de la prosodie. Vu qu'elle édifie la signification des énoncés, c'est la prosodie qui transforme le sens en signification et l'énoncé en énonciation. Les éléments prosodiques comme intonation, accentuation et rythme de la voix représentent les objectifs discursifs et dévoilent les intentions communicatives.

Il s'avère également que la prosodie de la langue devient enrichie par la kinésie, autrement dit par la mimogestuelle. Des micromouvements faciaux et des gestes communément articulés ou particuliers à une culture, accompagnent les éléments prosodiques et attachent à l'énonciation la signification finale et vraie.

Il est important de souligner que parler nécessite de connaître le registre linguistique mais cette dimension, n'est effectivement pas suffisante pour arriver à communiquer. Puisque l'objectif de l'action de parler est d'établir la communication, l'expression orale doit alors être pleinement traitée dans ses limites pragmatiques.

Partant de ces faits, il devient apparent que l'enseignement de l'expression orale d'une langue étrangère passe par une compétence entière à triple dimension : linguistique, pragmatique et socioculturelle. A la lumière de cette constatation, il convient de rappeler que le but de développer des habiletés pragmatiques se base sur le besoin de construire le sens comme objectif de l'apprentissage du parler aux apprenants non natifs.

Il est donc évident que l'expression orale exige également une compétence sémantique sans laquelle il sera impossible d'attacher un sens à la chaîne parlée.

Pour faire apprendre et pratiquer le français oral, comme première catégorie, nous avons travaillé à travers des techniques dramatiques. En résultat, ces techniques ont assuré dans la perception de nos apprenants des situations d'apprentissage beaucoup moins éphémères que les exercices classiques dans les livres de méthodes, beaucoup plus ludiques, beaucoup plus socio-collaboratives et favorables sur le plan pédagogique.

La deuxième catégorie d'activités concerne les techniques mimétiques ce qui nous a particulièrement donné un grand enchantement car nous avons constaté que nos apprenants pouvaient vraiment apprendre à imiter de façon naturelle la sonorité du français en participant volontiers aux différentes pratiques poétiques et mélodiques. Un aspect extrêmement important est à noter : La mimétique est un grand moteur naturel d'apprentissage à condition qu'elle soit continue.

La troisième catégorie recouvre les méthodes mnémoniques : Nous avons démontré par nos applications que le fait de faire parler est aussi important que le fait de parler. Les enseignants doivent connaître les techniques de questionnement pédagogique. Nos applications ont suscité chez l'apprenant l'envie de parler et ont remué leur mémoire en la faisant passer de l'état immobile en état mobile. Nous avons conclu que pour déclencher la capacité de parler, il faut mettre en mouvement et le corps et l'intellect.

Le quatrième type de formules consiste aux techniques auditives-visuelles. Les résultats que nous avons obtenus par ce genre d'entraînement nous ont conduit à raisonner que l'imagination assure la créativité ; la recherche de la découverte de ce qui est écouté et vu amène la production individuelle : Ce qui est découvert ou créé

par soi-même ne s'oublie pas et incite à reproduire.

Comme cinquième genre de technique, nous avons choisi des procédés créatives-visuelles comme produire son roman-photo, sa bande-dessinée ou en déchiffrer et comprendre le fonctionnement. Ces techniques sont surtout expressives. Nos apprenants ont bien compris l'importance de l'expressivité corporelle, mimogestuelle et verbale. Le seul désavantage c'est le fait que ces pratiques soient des projets de longue haleine qui demandent beaucoup de travaux supplémentaires.

Lors de notre recherche, la sixième et dernière sorte d'activité s'est reposée sur une composante capitale de la langue parlée : Aspect pragmatique. Nous avons principalement utilisé comme dispositif de travail les textes oraux filmiques, dramatiques authentiques et humoristiques. Nous les avons transcrits avec nos apprenants qui se sont vraiment intéressés à l'accès au langage familier, aux termes et expressions, aux façons de parler qui ne se retrouvaient pas (en principe et en pratique en général) dans les manuels. Ils ont incontestablement apprécié ce travail de transcription et de déchiffrage malgré le sentiment de fatigue apparu de temps en temps. Ces applications ont permis de voir apparemment l'évolution procurée dans la compétence orale, surtout sur le plan de compréhension, de nos apprenants : Ils ont progressivement réussi à transcrire les dialogues et les monologues. Finalement, ils sont arrivés, de façon beaucoup plus automatique, à comprendre l'humoriste (ou le comédien) malgré le débit et l'intonation de sa voix.

Finalement, il paraît certain que pouvoir mettre en pratique ce type d'activités demande le partenariat du savoir, du professeur et de l'apprenant. Sinon, les activités risquent de perdre leur efficacité. Pour nous, les expériences se sont faites avec des groupes d'apprenants volontaires (donc motivés) et ont permis de constater l'évolution progressive de l'épanouissement de leur expression.

Les plus grands intérêts ont été :

- le soutien mnémonique que les activités ont assuré
- l'effet positif sur l'autoestime comme ne plus avoir peur de parler
- la familiarisation aux voix natives avec des énoncés pragmatiques
- L'effet mimétique que les activités ont procuré chez l'apprenant

Cette évolution est effectivement due à ce que les activités mettent les apprenants en état corporellement actif. Ainsi, les rapports que nos techniques établissent entre le corporel, la mémoire, le vécu et le psychosocial de notre apprenant assurent une souplesse de réception de la part des apprenants.

En conclusion, nous sommes persuadés que l'oral s'apprend en suivant plutôt des techniques ludiques et actionnelles. Il faut notamment créer des situations stimulantes qui se répètent pour faire vivre et revivre le langage parlé qui est un phénomène multidimensionnel.

Ce travail qui a proposé un certain nombre de réponses à la problématique générale de l'apprentissage de l'oral du français aux apprenants jeunes adultes turcs, demande à être suivi en ouvrant d'autres pistes de recherche. Par exemple, toutes les techniques que nous avons appliquées donnent en fait, une idée générale sur le phénomène de la pédagogie de l'oral. Chacune de ces techniques peut être examinée à part afin de retrouver d'autres applications pour l'étude du développement de l'enseignement des interactions orales en FLE.