

Pour une exploitation multisensorielle et englobante des documents oraux

Nicolas Gaillard

Introduction

En classe de langue, lorsqu'on utilise des documents oraux issus de manuels, il s'agit souvent de dialogues fabriqués, utilisés pour illustrer un acte de langage ou un point grammatical. De plus, à la lecture du livre du professeur, on s'aperçoit que l'intonation, la gestualité et le rythme ne sont pas ou peu abordés au cours de leur exploitation. Dans le module du BELC⁽¹⁾, «Oral et Communications : des théories aux pratiques», l'animatrice, Mme Odile Ledru-Menot, a montré que ce sont pourtant des éléments indispensables de l'enseignement de l'oral et a proposé des solutions pour l'intégration de leur apprentissage à l'exploitation de documents oraux authentiques.

Ce module avait pour thème le traitement des oraux «en situation d'apprentissage — de la maternelle à l'université — du double point de vue de la compréhension et de la production.»⁽²⁾ L'animatrice a proposé une méthodologie de «l'observation auditivo-visuelle et de la compréhension orale» s'appuyant sur certains des principes de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV); notamment l'importance de tenir compte très tôt dans l'apprentissage du rythme verbo-kinésique en alliant simultanément l'écoute de documents oraux à la lecture et au codage de leur transcription.

Comme le titre l'indique, chaque thème a été abordé à la fois

sous son aspect théorique et pratique. Le module reprenait une démarche «inductivo-déductive», c'est à dire partant du concret, d'activités vécues, que l'on analyse ensuite et à partir desquelles on réfléchit et tire des conclusions.

Nous en reprendrons ici les principaux points, sans toutefois respecter leur ordre chronologique d'introduction.

Après quelques principes pédagogiques d'ordre général, nous verrons l'importance d'avoir une approche multisensorielle de l'oral, c'est à dire à la fois auditive, visuelle et kinésique. Après cela, nous examinerons comment cette approche peut être mise en oeuvre dans l'exploitation de documents authentiques grâce au codage de leur transcription.

Puis, nous tenterons de voir comment amener les étudiants à une compréhension «englobante» des oraux, c'est-à-dire intégrant aussi la gestualité et l'interculturel. Enfin, nous aborderons le travail sur les phonèmes.

1-Principes généraux:

- 1) Utiliser des documents authentiques. Ils sont plus motivants pour les apprenants. Les méthodes proposent souvent des enregistrements artificiels, qui sonnent faux et qui infantilisent les étudiants.

Pour choisir les documents authentiques, l'enseignant peut demander aux étudiants de faire une liste des sujets qui les intéressent le plus.

- 2) Disposer au moins d'un magnétophone, et si possible de la vidéo et d'outils multimédia.
- 3) Avoir un cadre théorique:
 - a) «Un cadre», c'est à dire une définition large de la communication, une définition qui privilégie la dimension affective et qui s'appuie sur la pragmatique de la communication du groupe de Palo Alto. Le terme «communication» implique notamment la prise en compte et l'intégration de deux grands niveaux d'analyse: l'information

et la relation.» (Ledrut-Menot O., 1993)

- b) «théorique», c'est-à-dire une théorie de l'oral basée sur :
- le rythme linguistique, aussi bien verbal que kinésique,
 - le rythme mélodique (intonation);
 - des formes kinésiques emblématiques (les gestes);
 - une approche multisensorielle et intégrative, c'est à dire intégrant dès le début vocabulaire, grammaire, intonation, prononciation et rythme.
- 4) faire des écrits diversifiés d'un même oral authentique :
- une transcription brute: non-ponctuée, et intégrale;
 - une transcription semi-brute où les signes de pauses sont déjà mis;
 - une transcription codée ou à faire coder par les étudiants en fonction de certains objectifs.
- 5) Travailler sur la réception :
- l'élargir, c'est-à-dire travailler aussi sur l'aspect kinésique, visuel, l'intonation et le rythme du message;
 - décaler la réception et la production. Avant de produire, les apprenants doivent d'abord construire une compétence de réception;
 - dans la réception, privilégier la perception et l'interprétation que font les apprenants du document plutôt que l'intention de communication de son auteur.
- 6) Choisir un système de codage qui va aider l'apprenant à faire la relation entre ce qu'il entend et ce qu'il voit.
- 7) Compléter par les méthodes mais en sélectionnant certains passages.
- 8) Investir dans la durée : il n'est pas toujours possible d'aborder la production et la réception dans un même cours. En revanche, il vaut mieux travailler l'écrit et l'oral ensemble; l'un aide à apprendre l'autre.

- 9) Toute procédure pédagogique doit s'appuyer sur :
- un cadre contraignant : l'enseignant propose une tâche à accomplir;
 - une liberté à l'intérieur de ce cadre : expression des choix individuels et du conditionnement culturel de l'apprenant;
 - des pauses structurantes : des moments de répit cérébral, d'intériorisation où les nouvelles connaissances sont assimilées.

Exemple : Travail sur un texte tiré de la page d'accueil de «Wanadoo music» :

Consignes :

- Lire la feuille, la retourner et écrire les mots dont on se souvient. En faire part au groupe;
 - Relire l'éditorial sur le festival des vieilles charrues et essayer de le mémoriser;
 - Retourner la feuille et écrire les mots dont on se souvient. Consulter le dictionnaire. Chacun se fixe un objectif, c'est-à-dire choisit les mots qu'il veut apprendre en fonction de ce qu'il sait déjà;
 - Relire, retourner la feuille et recommencer le même travail deux ou trois fois. But : progresser par rapport à soi-même, par rapport à ses propres connaissances;
 - Dire combien de mots ont été restitués;
 - Dire quelque chose sur le contenu du document;
 - Reformuler ce qui vient d'être dit pour encourager la communication entre étudiants.
- 10) Associer l'apprenant à son apprentissage (debriefing / réflexion méthodologique) et l'aider à prendre conscience de son apprentissage. A la fin du cours, le faire réfléchir sur l'activité qui vient d'être faite.

2- Importance d'une «approche multisensorielle intégrative» de l'oral:

L'enseignement doit intégrer simultanément, et à égalité,

vocabulaire, grammaire, prononciation et rythme au lieu de les additionner, de travailler séparément la grammaire et le vocabulaire d'une part et le rythme et la prononciation de l'autre.

2-1 Une approche intégrant réception visuelle et auditive :

L'animatrice nous a présenté un extrait de journal télévisé. D'abord, aucun des participants n'a compris de quelle langue il s'agissait. Ensuite, nous avons vu la transcription du passage mais tous les mots nous semblaient inconnus. C'était en fait du finlandais. Puis, nous avons dû écrire ce que nous avons vu sans avoir la transcription sous les yeux mais bien peu de participants ont réussi à écrire quelque chose.

L'objectif de cette activité était de montrer qu'avant de demander aux apprenants de produire, par exemple écrire ou répéter, il faut construire leur compétence de réception. Mais on demande souvent trop tôt aux étudiants de parler ou d'écrire : pourtant bien prononcer et mémoriser un mot étranger, une forme sonore inconnue, demande un grand effort.

Bien prononcer aide à bien entendre / comprendre et donc à mieux mémoriser.

Or, depuis une vingtaine d'années, les méthodes n'insistent pas ou peu sur la phonétique. L'approche communicative fait passer la prononciation après, alors qu'elle devrait être à la base de l'enseignement.

Mais l'apprenant a besoin de lire pour bien prononcer — lorsqu'on lit silencieusement, une image mentale sonore se forme dans le cerveau — et d'écouter pour bien lire. Il est donc nécessaire d'allier réception visuelle et auditive. Pour cela, on peut demander aux étudiants d'écouter des enregistrements tout en lisant leur transcription. L'oral est multiple; lire un texte écrit peut être aussi une pratique de l'oral.

2-2 Une approche intégrant réception auditive et kinésie:

Il faut entendre par «kinésie» aussi bien les gestes que les petits mouvements du corps parfois imperceptibles que l'on fait en parlant et qui sont en synchronisation avec le rythme de la parole.

En raison de l'influence des linguistes sur la didactique dans les méthodes, rythme et intonation sont souvent désignés sous les termes de «para-verbal» ou «para-linguistique», «para» dénotant quelque chose d'extérieur. Ce sont pourtant des éléments essentiels de l'oral. Dans les années 60, les travaux du SGAV ont montré que le plus important dans l'apprentissage d'une langue était l'intonation et le rythme.

W. Condon, un neuro-psychiatre, a filmé des nouveaux-nés exposés à des langues différentes. Il a fait une analyse micro-kinésique de tous les mouvements, de la tête aux pieds, et a découvert leur inter-synchronisation rythmique avec la parole: chaque petit mouvement est synchronisé sur les accents toniques des mots qu'ils entendent.

Parler une langue, c'est donc partager des structures rythmiques communes. La première chose que nous apprenons c'est l'intonation et le rythme, les phonèmes viennent après. La différenciation des voyelles vient en dernier.

Pour illustrer cela, l'animatrice a demandé aux participants de se livrer à trois expériences :

- raconter une histoire sans parler, seulement avec les gestes.
- raconter une histoire en ne bougeant que les lèvres, rien d'autre. Résultat : cela produit un récit sans vie, peu à peu on perd l'attention du récepteur; on perd ses moyens, la respiration se bloque et l'interaction est coupée.

Quand on dit «oral», on parle donc aussi des gestes; les mouvements corporels «produisent» de l'oral. Ils en sont une des composantes.

- dans le troisième exercice, nous avons essayé de raconter

une histoire tout en faisant des gestes saccadés et irréguliers avec un bras. La dissociation de la parole et du rythme des gestes rendait le récit assez chaotique.

Les mouvements peuvent donc aider les apprenants à s'imprégner du rythme de la langue. On peut par exemple demander de lire en suivant avec l'index et de faire un léger mouvement de la tête sur chaque syllabe accentuée.

3- Le traitement des documents audio ou vidéo authentiques :

3-1 Le questionnement ouvert :

Après le ou les premier(s) visionnage(s), l'enseignant pose des questions ouvertes, par exemple : «Qu'est-ce que vous avez pensé de cela?» ou «Qu'est-ce que cela vous inspire?». Avec les débutants, ce questionnement peut être fait en langue maternelle. Cela permet d'utiliser des documents authentiques très tôt dans l'apprentissage.

A ce stade de l'exploitation d'un document, les apprenants peuvent être découragés par les questions fermées portant sur le contenu de l'enregistrement et choisies par le professeur ou les auteurs de méthodes. Ces questions installent la relation enseignant / apprenant dans un rapport de force. L'alternative pour l'élève se résume en somme à : «Je sais / Je ne sais pas» . De même, il est encore trop tôt pour demander un résumé. Il est préférable de donner libre cours aux réactions affectives, aux résonances personnelles face au document avant de parler de son contenu informationnel. L'enseignant accueille tout ce qui est dit. Il s'agit de dire à l'apprenant : «Je vous écoute, je comprends ce que vous dites.» Le groupe de Palo Alto a montré que, comme préalable à tout échange d'informations, et donc à tout apprentissage, il y a la relation. Or, une relation positive passe par la valorisation des apprenants. La conséquence pédagogique de cela est que, dans l'exploitation d'un document, il faut privilégier la réception qu'en font les apprenants plutôt que l'intention de communication de son auteur, comme c'est le cas dans l'explication de texte traditionnelle

par exemple.

Cette première réaction peut se formuler oralement ou par écrit. Dans ce dernier cas, elle peut ne pas être partagée tout de suite avec le reste du groupe. Par exemple, l'enseignant peut donner comme consigne aux étudiants de lui apporter ce qu'ils ont écrit pour corriger et demander, le cas échéant, une reformulation.

Dans un second temps, il peut y avoir une mise en commun de ce qui a été écrit. Par exemple, l'enseignant écrit au tableau pour renvoyer au groupe ce qui a été dit. Cela permet aussi de valoriser la parole de l'étudiant. On peut aussi demander à un étudiant de faire ce travail mais dans ce cas, mieux vaut corriger ce qu'il a écrit ultérieurement pour dissocier la production de l'évaluation.

Enfin, avant l'exploitation du document, mieux vaut ne pas donner de liste de vocabulaire à l'avance pour garder intact le plaisir de la découverte.

3-2 Après le questionnement ouvert :

Les possibilités d'exploitation sont nombreuses. Voici quelques conseils :

- avant de repasser l'enregistrement, l'enseignant peut donner une consigne plus précise, par exemple : «Vous allez mémoriser ce qui est dit», «Vous allez répéter ce qui a été dit » — on peut alors travailler sur le discours rapporté et la concordance des temps — ou «dites ce que vous avez vu» ;
- répartir la parole de manière égale entre tous les élèves : faire un tour de table régulier ou créer des groupes de soutien avec rapporteur;
- rebondir sur ce qui vient d'être dit : «Vous avez quelque chose à ajouter?», «Qu'est- ce qui vous fait dire cela?» ;
- à la fin, l'enseignant peut demander aux apprenants d'écrire trois choses qui viennent d'être dites et ensuite de lire ce qu'ils ont écrit afin d'encourager l'écoute mutuelle;
- on peut donner une transcription, ou la faire écrire, et

demander de marquer les pauses, les «e» instables par exemple;

- le document peut être passé plusieurs fois. Répéter n'est pas ennuyeux car à chaque passage chacun se donne mentalement une consigne et l'attention se porte sur une partie différente du document.

4- Utilisation de transcriptions codées :

4-1 Les critères d'analyse de l'oral :

On parle souvent dans les méthodes de rythme (débit, vitesse...) mais un énoncé peut être aussi analysé en fonction de beaucoup d'autres critères :

- 1) les pauses;
- 2) les accents rythmiques (ou toniques);
- 3) les groupes rythmiques : ils se terminent par une syllabe accentuée. Dans un groupe rythmique, il y a un maximum de sept syllabes prononcées et ce sont les syllabes accentuées qui déterminent les groupes rythmiques. Les pronoms ne sont jamais accentués;
- 4) le nombre de syllabes prononcées en fonction de la chute ou du maintien du «e» instable ou d'autres phonèmes instables («tu as / tʰ as»).

Dans certains cas, le «e» ne se prononce jamais («ville»), dans certains cas il est instable (ou «caduque»), comme dans «petit» ou «samedi».

Règle : lorsqu'il y a deux consonnes devant un «e» instable et une derrière, le «e» doit se prononcer. Par exemple : dans «une petite», en raison de la présence du [n] et du [p], le «e » doit se prononcer. Mais, par contre, on peut dire «un petit» (le «e» est muet). De même, on peut dire «une table », le «e» final est muet, mais on doit le prononcer dans l'énoncé suivant : «une table de bois », car il est suivi d'une consonne.

En revanche, lorsqu'il y a une consonne devant et deux

consonnes derrière, le «e» peut ne pas se prononcer. Exemple : «C'est ~~cé~~ travail.» (le «e» de «ce» est barré)

- 5) les liaisons;
- 6) les enchaînements consonantiques;
- 7) les enchaînements vocaliques;
- 8) les géminées : obligatoire comme dans « trente-trois. » , facultatives comme dans «grammaire» ou par assimilation («votre deuxième» / «votr~~e~~ deuxième»);
- 9) la structure des syllabes : en français, il y a égalité syllabique, toutes les syllabes non-accentuées sont de même longueur;
- 10) le tempo, c'est-à-dire la répétition à intervalle régulier de syllabes accentuées.

4-2 Codage des transcriptions :

L'oral et l'écrit doivent être utilisés simultanément pour aider les apprenants à mieux prononcer. La prononciation est importante car il y a une distance entre ce que l'on entend et ce que l'on comprend et on comprend mal parce que l'on prononce mal. Pour faire la liaison entre l'orthographe et la prononciation, l'animatrice nous a présenté sa méthode pour symboliser les syllabes orales, les syllabes accentuées et les consonnes :

- 1) Les syllabes orales, c'est-à-dire les lettres correspondant à une voyelle prononcée:

Pantalon Beauté Marcher télévision

Le beurre est source de vitamine A comme les carottes
comme les oeufs

Lorsqu'ils sont prononcés, les «e» instables sont soulignés et entourés. Lorsqu'il ne le sont pas, ils sont barrés.

Le «e» placé en fin de mot, qui en général n'est pas prononcé, comme celui de «carottes», n'est ni souligné ni entouré. Mais s'il est exceptionnellement prononcé, comme dans «source» (voir l'exemple

accentuer la syllabe.

5) PPL et PPC :

Il y a plusieurs manières de dire une même phrase, de la prononciation la plus longue (PPL) à la prononciation la plus courte (PPC) :

Par exemple, pour «C'est ce que je me demande.» :

- C'est ce que je me demande. (PPL) Tous les «e» instables sont prononcés.
- C'est c∅ que je me demande.
- C'est c∅ que je me d∅mande.
- C'est c∅ que j∅ me d∅mande.(PPC)

La PPL est plus utilisée dans le sud de la France, la PPC dans le nord.

6) Les versions d'une transcription :

Lors d'un travail sur un enregistrement, plusieurs versions de la transcription peuvent être préparées ou demandées aux étudiants, par exemple :

Version 1 : transcription intégrale mais sans ponctuation;

Version 2 : transcription intégrale, avec codage des pauses marquées (/);

Version 3 : transcription avec codage des syllabes accentuées (flèches) et fin de phrases orales (croix);

Version 4 : transcription avec les voyelles instables prononcées entourées et les non-prononcées barrées ;

Version 5: transcription avec les consonnes prononcées, les voyelles prononcées, les liaisons et les enchaînements vocaliques et consonantiques.

Enfin, on peut proposer une dernière version avec des «exercices à trous» si nécessaire. Mais cela arrive à la fin, lorsque les étudiants ont déjà bien travaillé sur le texte.

4-3 Exemples d'utilisations de ce marquage avec des documents authentiques :

1) Publicité télévisée pour le beurre :

Transcription : «Le beurre est source de vitamine A comme les carottes, comme les oeufs, comme les mûres, comme les abricots, comme la salade. La vitamine A est une bonne vitamine. Le beurre frais est un bon aliment.»

L'animatrice nous a demandé :

- d'écrire ce que nous avons entendu et, une fois cela fait, de montrer notre transcription au voisin et d'échanger nos idées.
- d'écouter la vidéo plusieurs fois et de corriger notre transcription.
- de travailler à partir des feuilles de transcription :

L'animatrice a distribué une transcription du texte du spot publicitaire (version V1) et a demandé de :

- souligner les mots que nous avons bien identifiés lors de la première écoute;
- placer les barres de pause (V2);
- mettre une flèche au-dessus de chaque syllabe accentuée (V3);
- lire le texte en faisant attention aux pauses et aux syllabes accentuées.

Si l'apprenant a déjà cette structure en place, il produira de bons phonèmes.

- entourer les «e» instables qui sont prononcés et barrer ceux qui restent muets (V4);
- souligner les voyelles prononcées (V5);
- tracer un trait sous les consonnes prononcées.

Comme on le voit dans cet exemple, le travail sur les phonèmes vient après celui sur le rythme. Ce sont les pauses et les syllabes accentuées qui doivent être travaillées en priorité.

Plus tard, les participants ont écrit par groupe de deux une contre-publicité pour le beurre. Puis, ils ont lu leur texte au groupe. Après chaque lecture, ceux qui avaient écouté ont dit ce qu'ils

avaient retenu et s'il y avait des mots qu'ils ne connaissaient pas. Le but de cette activité était de casser le système vertical enseignant / apprenant et de favoriser l'écoute entre les apprenants. Après avoir écrit les mots nouveaux au tableau, nous avons fait le marquage des voyelles prononcées.

On peut aussi demander aux étudiants de recopier ce qu'ils ont écrit et de faire le codage des syllabes accentuées par exemple. Ils apportent ensuite leur copie à l'enseignant qui les corrige.

2) Travail à partir d'une comptine : «La fourmi» de Robert Desnos.

On peut demander de coder la première ligne comme elle est dite dans la comptine et la seconde telle qu'elle le serait dans une conversation :

a- Une fourmi de dix-huit mètres (le «e» de «une» est prononcé)

b- Un fourmi d dix-huit mètres (les «e» de «une» et de «de» ne sont pas prononcés)

...

Après avoir marqué les syllabes accentuées et les «e» instables, on récite la comptine en insistant sur les syllabes accentuées. Pour cela, plusieurs manières : on peut par exemple, lancer un ballon à quelqu'un du groupe, se frapper dans les mains mutuellement entre voisins ou marcher en avançant d'un pas sur chaque syllabe accentuée.

Principes à respecter lorsque l'on fait faire des mouvements :

- toujours bien expliquer pourquoi;
- ne pas forcer les apprenants, attendre qu'ils soient prêts. Dans certains groupes, on peut pratiquer des activités corporelles tout de suite, dans d'autres il faut attendre un mois ou plus;
- les mouvements doivent avoir un rapport avec le rythme.

A la place des comptines, on peut aussi utiliser des chansons françaises traditionnelles en version karaoké (éd. Nathan...).

3) Travail sur une chanson de Patricia Kaas :

Les chansons peuvent être utilisées pour faire prendre conscience aux étudiants de l'importance du rythme. On peut

trouver de nombreuses chansons sous-titrées en français dans : «Chansons françaises d’hier ou d’aujourd’hui» , cassette vidéo publiée par le Ministère des Affaires étrangères.

- La première consigne a d’abord été d’écrire quelque chose sur le clip de la chanson «Mon mec à moi». Puis chacun a dit ce qu’il avait écrit. Quelques-uns ont noté le rythme assez lent de la chanson. On a remarqué aussi la prononciation du «e» final, comme dans «voiture» par exemple.
- Puis, sur la transcription, nous avons placé les flèches des syllabes telles qu’elles étaient accentuées dans la chanson (première ligne). Enfin, telles qu’elles l’étaient dans une conversation normale (deuxième et troisième ligne) :

«et moi, j^e crois tout c^ø qu’il me dit. »

«et moi, j^e crois tout c^ø qu’il me dit. »

«et moi, j^ø crois tout c^ø qu’il me dit. »

On peut ensuite la chanter en marquant le tempo c’est-à-dire en faisant un petit geste de la main ou bien en marchant et en avançant d’un pas à chaque syllabe accentuée.

Après avoir travaillé sur le rythme, on peut travailler sur le vocabulaire («mec», «nana»...)

- 4) Travail à partir de dépêches de l’Agence France-Presse tirées d’Internet. Au bout de trois mois, les élèves lisent bien. Une fois que le travail de marquage des pauses et des syllabes accentuées a été fait à l’oral, il peut être fait à partir de documents écrits. Le marquage des pauses peut ne pas être fait.

5- Vers une compréhension «englobante» des oraux :

L’exploitation des documents oraux doit être «englobante», c’est-à-dire tenir compte, en tant que modes de communication, de

l'intonation et de la dimension interculturelle des documents, avec notamment les gestes.

5-1 L'interculturel :

L'interculturel, ce n'est pas seulement la comparaison des cultures, c'est d'abord l'effet que produit «l'autre» sur soi. On peut penser que le stop glotal de la langue arabe, par exemple, a une connotation d'agressivité pour les Occidentaux. La formation interculturelle ne doit pas se résumer à des généralités, elle doit nous permettre de mieux avoir conscience de nos propres impressions. C'est se poser par exemple la question : «Comment est-ce que je réagis lorsque j'entre dans un restaurant indien où tout le monde mange avec les doigts?».

Pour nous aider à distinguer la différence entre compréhension et interprétation, l'animatrice a proposé trois activités / expériences.

1) Une photo de «famille» :

Une photo représentant un petit garçon, une petite fille, un homme et une femme dans un salon nous a été montrée. L'homme jouait aux échecs avec le garçon sur le canapé. L'animatrice nous a ensuite posé des questions auxquelles nous pouvions répondre par «oui », «non » ou «insuffisant».

Une des questions était par exemple : «Le père joue aux échecs avec son fils.» La bonne réponse était «insuffisant». Beaucoup de participants ont pourtant choisi de répondre «oui» alors qu'ils n'avaient pas d'éléments pour juger si c'était vraiment le père et le fils qui jouaient. Interpréter, c'est cela; c'est donner du sens en fonction de sa propre culture, c'est faire des hypothèses sur l'intention de l'autre sans avoir d'éléments pour la connaître vraiment. Comprendre, au contraire, c'est «coller» à la réalité, connaître les référents culturels de l'autre.

2) Une publicité :

Dans une publicité pour une compagnie aérienne japonaise, on pouvait voir une petite fille en train de rire, la main devant la

bouche. L'animatrice a demandé aux participants ce qu'ils en pensaient. Certains ont interprété cela comme de la moquerie alors que dans la culture japonaise, mettre la main devant la bouche quand on rit est un signe de politesse. La question ouverte permet de faire comprendre que ce que l'on dit est de l'interprétation. Elle fait prendre conscience de sa propre subjectivité et permet d'arriver, en fin de compte, à une meilleure compréhension.

3) Les gestes emblématiques :

Ce sont des gestes codés grâce auxquels des personnes d'une même culture peuvent se comprendre, même sans explications. En revanche, avec les étrangers, ils peuvent être interprétés différemment et déboucher sur des malentendus.

Pour illustrer cela, l'animatrice a distribué des papiers sur lesquels était inscrit un verbe («narguer»...) ou une phrase qu'elle a demandé aux participants de symboliser par un geste. Chacun a dû ensuite l'interpréter. Le geste correspondant à «Attendez deux minutes » a par exemple été interprété comme le V de la victoire. Les participants étant de nationalités très diverses, les cas d'incompréhension ont été nombreux. De plus, les phrases ou actions inscrites sur les papiers correspondaient toutes à un geste dans la culture française mais ce n'était pas toujours le cas dans celle du participant.

5-2 Travail sur l'intonation :

On demande aux apprenants de prononcer une phrase avec une intonation différente en précisant à chaque fois quelle signification lui donner.

Par exemple, pour : «Le président a été élu facilement.»

«Dites cette phrase pour qu'elle signifie une demande d'information inconnue.»

«Dites cette phrase pour qu'elle signifie une demande de confirmation.»

«Dites cette phrase pour qu'elle signifie une mise en doute de ce

qui a été dit.»

- Mieux vaut éviter les remarques trop vagues comme «intonation montante ou descendante» ; ce qui est «montant» pour une personne ne l'est pas forcément pour une autre.
- Éviter d'utiliser le terme «question», qui est trop vague aussi.
- Utiliser des documents authentiques : dans beaucoup de dialogues de méthodes, les intonations ne sont pas naturelles. L'animatrice a présenté plusieurs exemples de dialogues de méthodes couramment utilisées dont la qualité de l'intonation laissait à désirer.

6- Les deux niveaux de la communication, celui de la relation et celui de l'information :

Quelle que soit la communication, la relation prime sur l'information. La qualité de la relation conditionne celle de l'information. L'affectivité doit donc être considérée comme une dimension essentielle des interactions et des apprentissages.

6-1 Un exemple d'interaction:

A : «Il y a des coins qui sont très jolis près de Bayonne.

B : Oh moi. Je n'aime pas du tout Bayonne.

A : Je ne vous parle pas de Bayonne.»

La réponse de B porte sur la relation entre les deux personnes. Elle dit en somme : «Je ne veux pas du tout parler de ça. Le sujet ne m'intéresse pas.» Il y a rejet de la personne. Alors que la réponse de A, en troisième ligne, porte sur l'information.

Cet exemple montre que l'on peut analyser un énoncé à différents niveaux : celui de l'information et celui de la relation. Un conflit portant sur la relation est plus difficile à résoudre qu'un conflit portant sur l'information.

6-2 Exemples dans le cadre de l'apprentissage :

a) Lorsque l'enseignant répond à un étudiant, mieux vaut ne pas dire «bien» car si c'est une évaluation positive sur le plan de l'information, c'est négatif du point de vue de la relation. C'est un peu condescendant, on dit en quelque sorte à l'apprenant: «Je ne pensais pas que vous puissiez y arriver.»

b) Exemple d'activité «brise-glace»:

Consignes :

– demander, pour chacun des participants, la nationalité et un autre renseignement.

But : briser la glace, instaurer des relations positives au sein du groupe, une situation d'aide mutuelle et de co-apprentissage. C'était la première activité du stage.

– écrire une liste des noms par ordre alphabétique. Après l'acquisition d'informations, c'est une pause structurante, c'est-à-dire un moment de travail individuel où on organise l'information acquise pour en faire la synthèse et faire une auto-vérification.

– afficher la liste. Afficher le travail de chacun permet de le valoriser.

– reformuler. Chacun dit au groupe ce qu'il a appris sur une personne.

Il y a dans cette activité une vraie communication entre les participants. Le but est ici d'intégrer l'apprentissage linguistique dans une activité portant sur l'aspect relationnel de la communication. Avec des débutants, ce travail peut être fait en langue maternelle. Ils viendront d'eux-mêmes demander comment une phrase se dit en français. Chacun prend contact avec son identité et celle des autres. Par conséquent, donner des prénoms français («Pascal», «Martine»...) en classe de langue est artificiel, c'est repousser l'identité de la personne. Le vrai nom est important

dans l'établissement de la relation.

La reformulation de ce que chacun a appris d'une personne lui signifie : «J'ai bien compris ce que tu as dit, j'ai bien noté et j'ai bien restitué.» Chacun se sent valorisé.

7- Travail sur les phonèmes :

Pour les débutants, il devrait intervenir après celui sur le rythme, à un stade ultérieur de l'apprentissage :

7-1 La macro-motricité :

Les grands mouvements corporels, la macro-motricité, influencent les petits mouvements articulatoires, la micro-motricité. Ils exercent sur eux deux types d'influences : les images mentales et l'influx nerveux et musculaire.

Par exemple, dessiner un cercle avec ses bras tout en disant «bol» permet d'aider à prononcer le «o» ouvert. Pareillement, plier les coudes et les faire aller d'avant en arrière, doigts repliés, permet d'améliorer la prononciation du «r».

Ces techniques peuvent être utilisées dans n'importe quelle situation courante de classe, elles peuvent être associées à des activités théâtrales dont elles peuvent augmenter la productivité en termes d'apprentissage de l'oral.

Elles reposent sur l'idée que l'on est comme sourd à une langue inconnue et que la technique traditionnelle, expliquer à l'apprenant comment placer sa bouche et sa langue, est peu efficace.

Ces techniques ont d'abord été inventées par le professeur Gubérina dans le cadre de l'approche verbo-tonale, expérimentées et diffusées ensuite par l'animatrice dans des cours de FLE, à l'université de la Sorbonne-Nouvelle / Paris III notamment, et des stages de formation d'enseignants. Un de ses articles, publié dans la revue de l'UNESCO «impact et société» , reprend le thème de l'exploitation des relations entre les gestes effectués spontanément pendant la conversation par les locuteurs et les gestes spécifiques

d'apprentissage.

7-2 Le codage des voyelles du français :

L'animatrice a présenté l'activité suivante :

A chaque voyelle, on peut attribuer un numéro, de 1 à 17 :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 12 13 14 11 15 16 17

[i e ε a o u] [y ø œ] [ɛ ɔ ã] [ə] [j y w]

L'enseignant dit un mot comportant une voyelle, les apprenants essaient de retrouver quels phonèmes il comporte et répondent avec un nombre. Par exemple :

«Mot», réponse : « 6 »

«Mort», réponse : « 5 »

Cela permet de travailler sur la différenciation de phonèmes proches comme [o] / [ɔ] par exemple.

Conclusion

Ce module a aidé les participants à mieux comprendre l'importance, d'une part, d'avoir une conception élargie de l'oral comportant, outre les phonèmes, le rythme et l'intonation; et d'autre part, d'avoir une pédagogie multisensorielle de l'oral intégrant simultanément dans l'apprentissage l'auditif, le visuel et le kinésique.

Cette formation nous a aussi fait prendre conscience que les auteurs de méthodes mettaient peut être trop tôt l'accent sur la production orale chez les grands débutants et qu'une période de réception et d'imprégnation du rythme verbo-kinésique au moyen de documents oraux et écrits utilisés conjointement était d'abord nécessaire.

Par ailleurs, l'animatrice a souligné l'importance d'élargir l'éventail du matériel pédagogique aux documents authentiques.

Nous avons essayé de mettre cela en pratique lors de la rédaction de la partie "communication" d'un manuel destiné à des étudiants débutants. Dans le contexte d'une classe japonaise de ce niveau, il nous a semblé difficile de faire écouter des documents

authentiques tels que des journaux télévisés, comme cela a été montré dans le module.

C'est pourquoi nous avons choisi de rédiger de petits textes en rapport avec le thème de chaque leçon et de les enregistrer afin que les étudiants puissent les écouter chez eux ou en classe tout en faisant le codage de leur transcription tel qu'il a été décrit plus haut.

Toutefois, en classe, nous avons plus particulièrement fait porter le codage sur le marquage des voyelles prononcées afin de familiariser à la relation oral/écrit et plus particulièrement au fait que "e" et consonnes ne se prononcent pas toujours.

Nous utilisons ce procédé d'écoute/codage depuis six mois; il est encore difficile de dire avec certitude s'il aide les étudiants à mieux prononcer. Nous n'avons pas encore pu distinguer une nette différence entre les classes où il est utilisé et celles où il ne l'est pas lors des conversations que nous avons avec les étudiants, conversations qui constituent la base de nos cours. Mais nous pensons que, utilisé de manière intensive, il peut aider ceux d'entre eux qui ont le plus de difficultés à saisir "naturellement" – c'est à dire sans l'aide d'activités spécifiques autres que la simple conversation – prononciation des phonèmes et rythme verbo-kynésique.

Notes

- (1) Le stage du Belc est organisé deux fois par an, en été et en hiver, par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), organisme dépendant du Ministère de l'Éducation nationale.

Chaque stage comporte une cinquantaine de «modules» ayant pour thème la formation d'enseignants et de formateurs en français langue étrangère (FLE).

Notre module était animé par Madame Odile Ledru-Menot, professeur à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales.

Lieu du stage d'été 2001: Université de Normandie, Caen.

Durée : 8 jours, à raison de 4 heures par jour, soit 32 heures au total.

Participants : une dizaine, presque tous étrangers et pour la plupart enseignants dans des instituts ou des lycées ou formateurs

d'enseignants.

(2) Descriptif détaillé des modules du 34e stage d'été du Belc.

Bibliographie:

- Gubérina P. «Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues» in «Enseignements / apprentissages précoces des langues», *Le Français dans le Monde* — Recherches et applications — numéro spécial, Paris 1991.
- Ledrut-Menot O. *Une vie d'institut*, Didier / Hatier, Paris 1993.
- Menot O. «Le comportement visuel et le professeur : application à l'apprentissage d'une langue étrangère». *Impact de la science sur la société*, 31-2, UNESCO, Paris 1981.
- Menot O. «La correction phonétique par le geste correctif et le geste conversationnel». *Actes du Congrès AUPELF*, Strasbourg 1997.