



HAL
open science

L'organisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral: de la production écrite à la production orale en FLE, un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique

Catherine David, Christelle Berger

► To cite this version:

Catherine David, Christelle Berger. L'organisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral: de la production écrite à la production orale en FLE, un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2019, Enseigner la phonétique d'une langue étrangère: bilan et perspectives, 16-1, 10.4000/rdlc.5919 . hal-02047195

HAL Id: hal-02047195

<https://hal.science/hal-02047195>

Submitted on 7 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Catherine Lodovici-David (Service universitaire de FLE, Aix Marseille Université, catherine.david@univ-amu.fr / laboratoire Parole et langage (LPL)

Christelle Berger (CUEF, Université Grenoble Alpes / christelle.berger@univ-grenoble-alpes.fr)

L’oralisation d’un texte écrit au service d’une prise de conscience des spécificités de l’oral : de la production écrite à la production orale en FLE, un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique

Depuis les années 50, la didactique des langues accorde une place prioritaire à l’oral et ce dernier est plus que jamais d’actualité (Ravazzolo et al., 2015, Abou Haidar et Llorca, 2016). Aujourd’hui, l’apprenant d’une langue étrangère doit acquérir cinq capacités langagières de réception et de production orale et écrite ainsi que de médiation afin d’acquérir une véritable compétence de communication (Hymes, 1966). L’écrit, mis de côté au début en réaction aux méthodes de grammaire-traduction, a retrouvé toute sa place dans l’approche communicative et la perspective actionnelle. Qu’en est-il de la phonétique ?

Une observation des manuels de FLE récents révèle que les compétences de production orale et écrite sont souvent très cloisonnées. Ou bien on travaille la production écrite et dans ce cas l’oral n’a pas sa place ou on travaille la production orale et l’écrit n’est qu’un support intermédiaire. La phonétique est également traitée séparément. Rares sont les manuels qui invitent l’apprenant à prendre conscience de certaines spécificités phonétiques au carrefour des deux autres compétences (il ne s’agit pas ici de parler du lien phonie-graphie). C’est justement cette séparation que nous nous proposons de questionner dans cette contribution à savoir comment faire de l’oral avec de l’écrit ? Et comment la confrontation entre l’oral et l’écrit peut-elle perfectionner la dimension phonétique du discours ? N’est-il pas pertinent, dans nos pratiques, de mieux imbriquer ces deux compétences pour permettre à l’apprenant de mesurer toutes les implications pragmatiques et phonétiques engendrées par le texte oral (Blanche-Benveniste, 1997 ; Lauret, 2007 ; Weber, 2013 ; Billières, 2001) et l’oral en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Traverso, 2012 ; Vion, 1992, Ravazollo & al, 2015) ?

1. Contexte

1.1. Les rapports entre l’oral et l’écrit en classe de langue

On a longtemps opposé langue orale et langue écrite comme on oppose le bien et le mal, «la langue parlée spontanée, éventuellement pittoresque mais à coup sûr fautive ; la langue écrite,

policée témoignant, grâce à l'orthographe, de la vraie grammaire de la langue» (Blanche-Benveniste, 1997 : 5). Si l'oral est mis en valeur dans l'Antiquité, à travers la rhétorique et l'art oratoire, il est détrôné par l'écrit avec l'invention de l'imprimerie au XV^{ème} siècle. Dans l'enseignement des langues, il convient d'enseigner d'abord à bien écrire jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle. Puis la linguistique de l'énonciation (Jakobson, 1963), la pragmatique (Austin, 1962), et l'analyse conversationnelle (Sacks, 1960) débouchent sur le concept de compétence de communication (Hymes, 1966). Il ne s'agit pas seulement d'avoir une compétence linguistique mais également pragmatique et sociolinguistique. Les méthodologies d'enseignement des langues évoluent (Germain, 2001), l'oral reprend la première place avec les méthodes audio-orale et SGAV, puis le rapport oral-écrit s'équilibre dans l'approche communicative et la perspective actionnelle. Ce qui importe, c'est d'apprendre à communiquer en prenant en compte la situation de communication. L'oral se retrouve au centre d'une réflexion en didactique depuis 1970 (Chiss, 2002) ¹.

Malgré cette évolution didactique, l'oral et l'écrit, dans l'enseignement du FLE, sont toujours pensés séparément comme « deux situations d'échanges qui engendreraient deux postures différentes par rapport aux normes de la langue » (Ravazzolo & al, 2015 : 16). La situation d'oral présuppose la coprésence des locuteurs et par conséquent un ajustement des propos au fil de l'interaction, ce qui implique une certaine spontanéité de la parole avec souvent un code plus relâché. Quant à l'écrit, de par l'absence du récepteur, « il nécessite la mise en œuvre de codes rigoureux pour pallier les éventuelles ambiguïtés » (ibid). Même si au sein d'une unité didactique, on « articule » les compétences orales et écrites (Beacco, 2007) on les aborde successivement et/ou alternativement². Le texte écrit peut être à l'origine d'un travail sur l'oral (exposé, mise en voix), mais il est rare de s'appuyer sur l'écrit pour mieux comprendre les spécificités de l'oral.

1.2. Le français de l'oral et compétence interactionnelle

Nous avons donc voulu confronter des apprenants de FLE aux « formes auxquelles il faut s'attendre à l'oral, mais qui ne suivent pas les usages normatifs que nous connaissons à l'écrit » (Weber, 2013 : 158). On ne parle pas comme dans un livre et la maîtrise de la langue orale, autant en compréhension qu'en production implique d'être conscient des variations par rapport

¹ On notera que la circulaire 2015 élaborée pour l'éducation nationale met l'oral au cœur des apprentissages disciplinaires même si l'écrit conserve une place importante au niveau académique.

² La grammaire, la phonétique, l'orthographe sont travaillés aussi de manière isolée.

à l'écrit. Nous nous intéressons au « comportement des locuteurs » qui « hésitent, répètent, se corrigent et laissent certaines parties inachevées » (Blanche Benveniste 1997 : 46), aux niveaux de langues et aux différents registres. Sur le plan de la syntaxe, les apprenants sont sensibilisés aux « interruptions, unités courtes (...) sans verbe, aux emplois de petites particules «hein, bon, ah», aux « structures facilitantes », « aux ponctuels de confirmation», «au compactage syntaxique » (Weber, *ibid.*), « aux dislocations, aux constructions pseudo-clivées » (Ravazzolo, 2015), autant de catégories à sélectionner et de termes à adapter pour rendre la linguistique de l'oral accessible à des apprenants de niveau B2 (CECRL).

Cette prise de conscience de la linguistique de l'oral va de pair avec l'acquisition de la compétence interactionnelle. Apprendre à interagir, c'est apprendre à s'inscrire dans « un travail collaboratif qui amène les participants à manifester leur engagement et leur attention envers d'autres participants (...) la parole en interaction est [donc] co-construite » (Ravazzolo & al, 2015 : 35). Les simulations, les jeux de rôles et autres activités communicatives participent à la construction de cette compétence mais certains « phénomènes qui signalent la collaboration et l'engagement des interlocuteurs (répétitions, reprises, réparations, marqueurs discursifs, chevauchements, etc.) sont peu ou pas du tout présents dans les dialogues pédagogiques des méthodes qui représentent l'interaction de manière simplifiée » (*ibid.*). Ils accordent peu de place à la didactique de l'oralité (Weber, 2013), qui prend en compte la multimodalité de la parole. En proposant à nos apprenants B2 de fabriquer un journal vidéo, de transformer un texte monologué en texte dialogué destiné à être joué, nous avons fait l'hypothèse que nous pourrions leur faire découvrir à la fois certaines variations propres à la linguistique de l'oral et certaines règles d'un échange oral socialisé (Ravazzolo & al, 2015: 17) pour apprendre à co-construire une interaction authentique.

Plusieurs stratégies d'interactions, décrites par le CECRL, ont retenu notre intérêt : prendre son tour, coopérer, gérer l'imprévu, demander de l'aide, clarifier et faire clarifier. Le CECRL propose des descripteurs pour certaines d'entre elles. Un apprenant B2 peut « commencer, soutenir et terminer une conversation », « prendre la parole à un moment adéquat», «faciliter la conversation en faisant des remarques », « soutenir une conversation en confirmant sa compréhension, poser des questions à son interlocuteur pour vérifier qu'il a compris ou pour demander des précisions » (CECRL, 2001 : 70-71). L'activité pédagogique de transformation des textes préparerait à l'utilisation de ces stratégies³. Nous avons fait l'hypothèse que

³ Le CECRL, sépare "la production orale en continu" de "prendre part à une conversation" et il entend pour la dernière une participation non préparée à l'avance. L'activité pédagogique que nous proposons n'est pas une

l'apprentissage du dialogue en amont permettrait de décharger l'apprenant de la construction des contenus pour se focaliser davantage sur cette compétence interactionnelle ; la capacité d'improvisation intervenant alors dans une étape ultérieure, une fois les outils linguistiques nécessaires à l'interaction maîtrisés explicitement. Cette préparation se donne aussi pour objectif de travailler la correction phonétique en contexte.

1.3. La place de la phonétique dans l'enseignement du FLE

Mettre en place un projet dont l'oral constitue le cœur de la production finale invite nécessairement à se positionner quant à l'importance accordée à la phonétique et l'approche mise en œuvre.

« Après avoir été mise de côté par la première génération des approches communicatives, on assiste à un retour en force de la correction phonétique en classe de langue. » (Abry, Veldeman-Abry, 2007 : 7). Dans les années 2000, la perspective actionnelle réintègre la phonétique dans les pratiques de classe. Les critères d'évaluation de la maîtrise du système phonologique donnent la priorité à la prononciation avec un objectif d'intelligibilité jusqu'au niveau B1. Mais les critères sont peu précis et la place accordée à la prosodie n'est pas explicitée. Le cadre d'ailleurs s'en remet à l'utilisateur pour envisager « les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant, l'importance relative des sons et de la prosodie, et si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme. » (CECRL, 2001, 91-92).

Le système phonologique et prosodique de la langue est la structure fondamentale sur laquelle viennent se construire les mots, les groupes de sens et les phrases. Cette maîtrise est le socle incontournable de la compétence orale. Dufeu (2016 : 59) indique que « la parole trouve, entre autres, sa signification à travers le rythme, l'intonation et le timbre de la voix ». Or le travail phonétique, s'il reste cantonné à des activités de classe ou de laboratoire, peine à s'automatiser dans les pratiques discursives. « Parler implique toute la personne. » (op.cit.) Il devrait en être de même pour l'approche de la phonétique du FLE. La correction phonétique, permet bien sûr d'amener l'étudiant à comprendre et discriminer le matériau sonore de la LE et de s'entraîner à le produire. Mais « les aspects suprasegmentaux, pourtant unanimement considérés comme les plus importants pour la communication, ne sont pas particulièrement développés dans les

conversation réelle puisque nous proposons une simulation de conversation pour la télévision. Mais l'activité pédagogique a pour objectif de faire découvrir les règles propres à une interaction authentique qui contient certains aspects de la conversation.

approches communicatives des manuels généralistes. » (Lauret, 2007 : 36). En ce sens, il est pertinent d'intégrer le travail phonologique et prosodique dans un projet de production orale pour faire émerger le fonctionnement du discours sur le plan du rythme, de l'accentuation et de l'intonation.

Moraz et Prikhodkine (2011 : 100) citant Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 33) soulignent qu'«il ne faut pas sous-estimer l'effet des représentations que l'apprenant se fait de ses propres pratiques. Une représentation négative de sa compétence phonétique peut mener l'apprenant à restreindre les occasions où il pourrait se servir de sa langue seconde. » Inversant la proposition, on peut faire l'hypothèse que l'apprenant pourrait se construire une représentation positive de sa compétence phonétique en prenant conscience de sa capacité à prononcer et rythmer un discours dans la LE. L'intégration d'une approche plus globale de la phonétique dans un projet où l'oral est valorisé et co-construit par les apprenants permet d'aborder cette compétence dans une perspective de réussite, au lieu de rester exclusivement centré sur les erreurs dans une approche de correction phonétique. Se confronter à la caméra d'abord puis au visionnement de sa propre performance pourrait ainsi être un levier de progrès vers la confiance en soi et l'aisance.

S'inscrivant dans la perspective actionnelle, le projet du journal vidéo met l'apprenant dans la situation quasi-authentique du journaliste qui prononce un discours préparé à l'avance qu'il doit incarner (?). Selon l'expression de Régine Llorca, la phonétique est mise en contexte en mettant l'étudiant en mouvement. Devant la caméra, la langue et le discours doivent prendre corps. Même si l'étudiant-journaliste reste statique, il doit s'animer, orienter son regard, souligner ses paroles avec ses mains, gérer à la fois la situation interactionnelle avec le présentateur, mais aussi la présence par caméra interposée du public.

Les bases du projet sont alors posées en même temps que les questions qui jalonnent notre problématique. Comment faire travailler l'oral dans toutes ses dimensions, discursive, phonétique et sociale ? Comment faire découvrir aux apprenants les spécificités de l'oral ? Peut-on s'appuyer sur l'écrit pour aborder l'oral, pour préparer l'interaction et stimuler la maîtrise phonologique et prosodique ? Peut-on faire progresser les apprenants en termes d'aisance et de spontanéité en travaillant explicitement un type de discours oral plutôt formaté et préparé à l'avance à l'écrit ? Globalement, nous nous demandons s'il est possible de penser l'écrit et l'oral non plus en termes d'opposition mais de continuum, voire même de penser l'écrit comme un tremplin vers l'oral (Weber, 2013).

2. Dispositif pédagogique et démarche méthodologique

2.1 Un dispositif inscrit dans une démarche inductive et actionnelle

S'inspirant du « learning by doing » de Dewey et de la perspective actionnelle, notre projet se fixe un objectif de réalisation collective et socialisable. Nous avons demandé à des apprenants B2 inscrits au CUEF, Université Grenoble Alpes de réaliser un journal télévisé. L'émission devait présenter des activités possibles ou des lieux typiques de la ville de Grenoble à destination des nouveaux étudiants. La réalisation du journal vidéo a été pensée dans un dispositif en plusieurs étapes, chacune visant l'approfondissement d'une compétence particulière.

Chaque étudiant était chargé d'abord de rédiger un article pour un journal en ligne pour l'une des rubriques proposées.

La deuxième étape visait la transformation des textes par deux pour préparer une version orale dialoguée de chaque article pour le journal vidéo. Pour ce faire, une séance d'approche inductive des spécificités du discours oral a permis aux étudiants de repérer des structures typiquement orales et de les catégoriser.

Ce nouveau texte a ensuite été préparé pour la mise en voix. Les étudiants ont marqué à l'écrit les groupes rythmiques et autres phénomènes prosodiques (marquage des pauses, chute du e, liaisons) avant de s'entraîner à la mémorisation et à l'oralisation. Ces répétitions ont porté majoritairement sur la gestion des tours de parole, la clarté de la prononciation et l'intonation.

La séance suivante a été consacrée à la captation vidéo, qui a pu être faite en plusieurs prises. Cette présentation orale en interaction a été suivie d'un retour formatif destiné à perfectionner la performance orale de l'apprenant.

2.2. Approche inductive des marques de l'oral

La découverte des marques spécifiques de l'oral a été menée en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons visionné les productions vidéo d'un groupe précédent. Les étudiants ont souligné qu'il fallait dynamiser les présentations (Annexe 1). Les échanges ont permis de faire émerger quelques principes comme la nécessité de bien connaître son texte et de gérer la dimension para-verbale et non-verbale du discours (regards, sourire, gestes, mimiques, intonation). A la fin de cette première analyse, les étudiants disposaient donc de

moyens non linguistiques à mettre en œuvre pour dynamiser leur production et montrer une certaine confiance en soi.

La deuxième phase d'analyse a permis d'entrer dans la dimension linguistique du discours pour faire émerger les éléments spécifiquement liés à l'oral. Pour cela, nous avons soumis aux étudiants le texte d'un article écrit pour le précédent journal avec la transcription de sa présentation orale. Comparant les deux textes, les étudiants ont listé les points de différences. La classification basée sur la typologie proposée par Weber s'est ensuite faite collectivement avec le guidage de l'enseignante.

En tout premier lieu, les particularités du discours journalistique ont été notifiées (salutations du journaliste, adresse aux spectateurs ainsi que la gestion des tours de parole, ancrage du discours oral dans l'ici et le maintenant).

Après une analyse plus détaillée du texte, d'autres catégories d'éléments langagiers ont été définies qui ont servi de base au travail de transposition de l'écrit vers l'oral et à la conception de deux grilles d'autoévaluation, une pour la préparation du dialogue à l'écrit et une pour la mise en voix (voir annexe 3). Les étudiants ont ainsi noté que le discours oral fait apparaître des variations lexicales (mots tronqués, expressions idiomatiques), grammaticales (chute de la négation, phrases inachevées, ponctuants...) et phonétiques (chute du « e », assimilation...).

2.2. Les corpus d'analyses

Nous avons recueilli 4 corpus. Pour chacun, nous indiquons entre parenthèses la quantité de données recueillies.

(1) La production écrite monologuée de chaque apprenant (11)

(2) La production écrite dialoguée qui reprend 2 articles en interaction, qui est ensuite oralisée et sur laquelle sont marqués les groupes rythmiques, les liaisons, la chute du e et les lettres finales non prononcées (Annexe 2) (6)

(3) Les réalisations du Journal vidéo en direct qui a été filmée par nous (5)

Ces trois premiers corpus sont accompagnés d'un guide d'auto-évaluation (Annexe 3) qui permet à l'apprenant de vérifier qu'il adapte son texte pour le jouer sous forme de dialogue, qu'il y a réinvesti les marques de l'oral et la correction phonétique. Ce guide précède et suit la réalisation du journal vidéo.

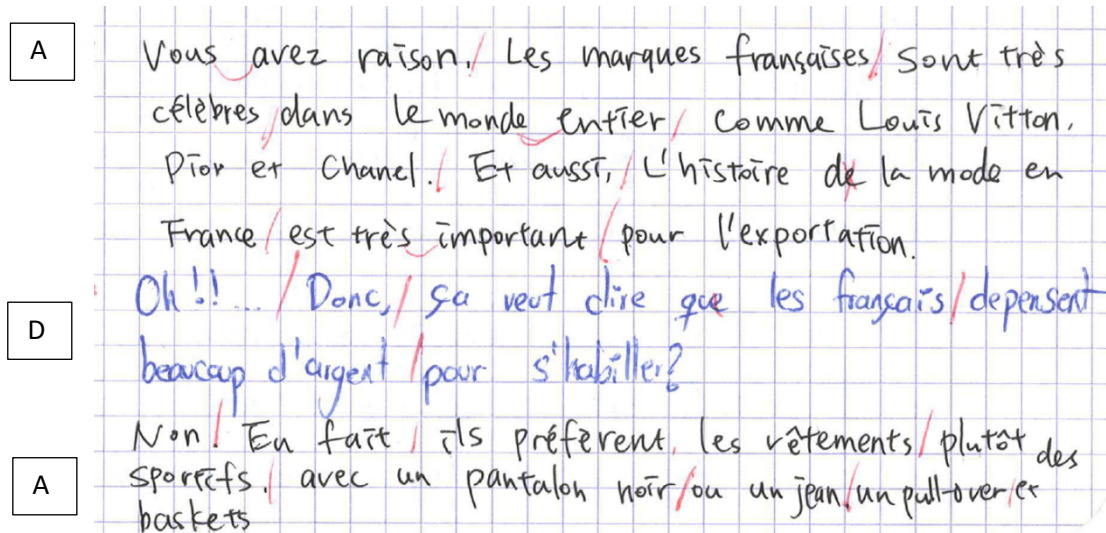
(4) Les questionnaires-bilan (Annexe 4) donnés aux apprenants après la réalisation du journal et qui nous permettent d'avoir une appréciation de chacun sur cette expérimentation (10). Les questions concernent la différence entre l'oral et l'écrit, les modalités de préparation, de répétition et de présentation du dialogue, l'évaluation de la difficulté de la tâche, la progression.

Les corpus 2 et 3 ont donné lieu à une analyse qualitative et quantitative concernant l'emploi des marques de l'oral. Nous cherchons à voir si l'interaction orale filmée reprend les marques de l'oral et la correction phonétiques anticipées dans le corpus 2. Pour synthétiser ces observations, nous utilisons une grille de dépouillement (Annexe 3).

L'histoire de la mode en France a commencé au XVII^e siècle sous le règne de Louis XIV. Depuis longtemps, la culture de la mode s'est développée uniquement et a fasciné les gens dans le monde. La mode est encore une industrie importante pour la France.

La mode en France est tellement célèbre qu'on imagine que les Français dépensent beaucoup d'argent pour leur habillement. Mais ce n'est pas vrai. Ils s'habillent simplement avec un pantalon noir ou un jean, un pull-over et des baskets. En fait, les vêtements des Français sont plutôt sportifs.

Exemple 1. Extrait d'une production écrite monologuée sur la mode (corpus 1)



Exemple 2. Extrait de la préparation écrite du dialogue sur la mode (corpus 2), annexe 2

Le texte dialogué reprend les marques de l'oral avec des interjections (oh!), des accumulateurs dont la syntaxe est familière « et aussi », « ça veut dire que », des marqueurs du discours « donc », associés à une ponctuation spécifique (point d'interrogation, point d'exclamation). Les groupes rythmiques, la chute du e et les liaisons sont également notées. Mais aucun marquage n'apparaît sur les consonnes finales muettes. L'observation des vidéos

quant à elle (V) permet de dresser un bilan sur la réalisation du dialogue par les apprenants et de noter les postures, les regards, les mimiques, les gestes. Voici quelques images de ces présentations qui révèlent une posture propre à l'interaction.



Exemple 3. Extrait du journal filmé (corpus 3)

Voici un extrait d'interaction entre deux étudiants dans leur journal :

Y. Bonjour bienvenue sur TV CUEF, aujourd'hui 11 avril 2016, ça va X /

X. Oui bien merci Y et toi Y /

Y. Bien merci + comment s'est passé ton week-end /

X. Ca se passe très bien et vous /

Y. Très bien + Donc je sais pas si ça t'est arrivé mais parfois les personnes de notre pays + quand ils sont à l'étranger + nous avertissent des choses que les Français font toujours et ce sont des clichés n'est-ce pas / (regard hésitant entre l'interlocuteur et la caméra)

X. Oui exactement (regard face caméra) il y a beaucoup de clichés sur les Français mais tous les clichés ne sont pas vrais + aujourd'hui je vais vous parler des vêtements des Français (aucun geste)

Y. Ah ben oui on peut penser que les Français s'habillent toujours à la mode (gestes) parce qu'il y a beaucoup de magasins qui s'habillent ++ il y a beaucoup de magasins très célèbres dans le monde (regard vers l'interlocuteur)

X. Oui vous avez raison (regard vers caméra)

(...)

3. Analyse des résultats

3.1. Au niveau phonétique

Les productions finales montrent une élévation du niveau de contrôle par rapport aux habituelles productions en classe. Chaque apprenant a franchi un seuil qualitatif au niveau de l'articulation et de l'intonation expressive. Le fait d'être enregistré, de se savoir diffusé, a été vécu comme une performance à réaliser, ce qui a incité les étudiants à de nombreuses répétitions jusqu'à la captation et à une très grande vigilance sur la dimension phonétique de leur discours pendant l'enregistrement. Il subsiste des erreurs de prononciation, dues parfois à un

relâchement ponctuel de l'attention (interférences avec la prononciation de la langue d'origine [y] prononcé [u] par exemple) ou à une hypercorrection (ajout de groupes consonantiques).

On constate par contre que la préparation à l'écrit n'a majoritairement pas été réalisée. Seuls 3 groupes sur 8 ont noté les traits prosodiques (groupes rythmiques, liaisons et enchainements, chute de lettres), malgré l'incitation en classe. Les binômes qui ont effectivement marqué les groupes rythmiques les ont bien respectés pendant leur production, ce qui tend à confirmer la pertinence de ce dispositif. Par contre, les chutes du « e » marquées n'ont été réalisées qu'à 50%. Ce phénomène semble donc plus problématique à réaliser et montre les limites du marquage à l'écrit. Cette préparation explicite à l'écrit peut être un soutien mais ne dispense pas d'exercices systématiques et surtout d'une sensibilisation plus approfondie de l'importance fondamentale des aspects prosodiques.

3.2. Au niveau de la pragmatique

La production écrite dialoguée ainsi que les vidéos révèlent une prise en compte de la pragmatique du discours chez tous les apprenants.

La formulation d'accueil et les salutations sont présentes. Deux groupes ont vraiment pris en compte la situation d'énonciation (« *je passe la parole à* », « *n'hésitez pas* »), révélant un réel souci de s'adresser à son interlocuteur et au téléspectateur. L'intonation expressive est à juste titre convoquée. Le jeu du double regard est présent : les étudiants se regardent et regardent la caméra même si cela semble problématique pour certains. La majorité utilise des gestes pour accompagner le discours à l'exception de trois étudiants presque immobiles prisonniers de leurs notes et/ou de leur mémorisation. Concernant la compétence interactionnelle, les tours de parole sont respectés, les propos de l'interlocuteur sont validés et on note aussi des relances et des sollicitations avec plus ou moins d'aisance (« *ça va ?* », « *comment s'est passé ton week-end* », « *je sais pas si ça t'es arrivé mais...* », « *oui vous avez raison* », etc...). Les formes syntaxiques convoquées montrent une volonté de s'adapter au discours de l'autre (« *il me semble que tu connais pas beaucoup Grenoble, si vraiment tu as envie de faire du vélo, tu es au bon endroit* »). On note également un très fort ancrage dans l'ici et le maintenant dans plus de la moitié des productions, (« *vivement ce week-end* »).

3.3. Au niveau de la syntaxe et du lexique

Une syntaxe propre à l'oral est observable dans de nombreuses productions (Weber, 2013). Les groupes ont prévu des marqueurs du discours, en particulier des marqueurs phatiques (« *bon* »,

« *en fait* », « *alors* », « *ah oui* ») et des ponctuant de confirmation (« *oui c'est ça* », « *bien sûr* », « *bon d'accord* », « *super* ») et d'organisation (« *en plus* », « *et aussi* ») ce qui confirme la prise en compte de la gestion des tours de parole. Plus de la moitié des étudiants utilisent des procédés de dislocation et de mise en relief (« *mon plat favori c'est ...*»). 50% des apprenants utilisent des structures facilitantes (« *on* », « *c'est, ça* », « *moi je* ») à travers des anaphores, de répétition du sujet, des passages du « *nous* » au « *on* ». La chute de la négation se retrouve également dans la moitié des productions. Des interjections (« *oh !* », « *ah* ») et des phrases nominales (« *quelle bonne idée !* ») ou incomplètes sont présentes dans deux productions sur 6.

Les transformations lexicales ont été beaucoup moins utilisées, ce qui peut paraître assez étonnant étant donné qu'un temps long y avait été consacré dans la classe (approche inductive du vocabulaire). Un seul groupe utilise la troncation. Et trois groupes ont utilisé des mots familiers de manière dérisoire et toujours les mêmes mots déjà connus (« *marre* », « *génial* »). Il y a donc peu d'innovation lexicale. Les apprenants se sont essentiellement consacrés à la transformation de la forme du texte en dialogue et à l'oraliser avec une prononciation adaptée.

Un rapide bilan nous permet de dire que 2/3 des étudiants sont parvenus à réinvestir les paramètres de l'oralité dans leur présentation. 4 groupes utilisent une grande variété de modalités (entre 5 et 7) dont un groupe qui les utilise presque toutes.

Ce bilan général de l'expérimentation est donc positif, mais il est important d'analyser en quoi ce dispositif a pu faire évoluer les représentations que les étudiants ont de leur production. C'est l'objet du questionnaire (Corpus 4).

3.3. L'appréciation des étudiants

En premier lieu, les étudiants pensent que ce projet les a aidés à mieux prendre conscience des spécificités de l'oral, parmi lesquelles, la dimension phonétique bien sûr (prosodie et prononciation) mais aussi l'adresse au public et le registre de langue (même si les productions témoignent finalement assez peu de ces variations lexicales). Ils ont remarqué qu'« on peut dire des choses à l'oral mais pas à l'écrit. »

Ils s'accordent (à 90%) à considérer le progrès phonétique comme le premier résultat de ce travail, même si, dans le même temps, 60% d'entre eux classent la prononciation et la prosodie dans les éléments de leur prestation qu'ils aimeraient améliorer.

Interrogés sur la façon de présenter leur texte, 70% des étudiants estiment que leur discours a été fluide, en particulier grâce à la mémorisation. 10% ont cependant été gênés par un ou des oublis de texte. 20% regrettent de ne pas avoir suffisamment mémorisé leur texte mais se félicitent dans le même temps d'avoir bien joué le jeu des interactions. Ces résultats questionnent l'intérêt de l'apprentissage par cœur, en particulier pour les étudiants qui disposent déjà d'une aisance langagière suffisante pour qu'ils s'autorisent à parler spontanément. Cependant, la préparation et la mémorisation d'un texte prenant en compte les différents aspects de l'oral a permis à tous, quel que soit leur niveau, d'intégrer des éléments nouveaux, spécifiquement liés à l'oral, dans leur discours.

Le stress lié à la performance d'enregistrement vidéo a été largement souligné à 60% par les étudiants. Cette situation, authentique, actionnelle mais totalement inhabituelle a été vécue comme une épreuve, une difficulté majeure pour 30% d'entre eux. Les autres 30%, estimant ce stress stimulant, affirment que l'enjeu du projet les a motivés dans toute la phase de préparation et de répétition.

Enfin, 70% des étudiants affirment que la participation à ce projet les a aidés à surmonter la peur de parler, de prendre la parole. Une des étudiantes du groupe a d'ailleurs commencé à prendre la parole spontanément en classe à la suite de cette expérimentation. Sans aller jusqu'à parler d'aisance, il semble que la capacité à réaliser une performance avec un contrôle et un niveau de qualité supérieurs aux productions habituelles de classe a permis aux étudiants de se construire une meilleure représentation de leur parole en français.

4. Conclusion et perspectives

Comment faire travailler l'oral dans toutes ses dimensions, discursive, phonétique et sociale ?

Le projet du journal nous a conduit à utiliser l'écrit comme un support pour mieux appréhender l'oral dans ses dimensions discursives, phonétiques et sociales. La majorité des apprenants ont pris conscience des marques de l'oral grâce à une démarche progressive, inductive et explicite. L'analyse montre qu'ils ont effectivement intégré des critères linguistiques et pragmatiques.

En ce qui concerne la phonétique, les résultats obtenus militent en faveur d'une approche intégrée dans une pédagogie plus globale de la parole et d'un enseignement explicite des spécificités du discours oral. Outre la satisfaction d'avoir abouti à une réalisation collective, les étudiants ont dans leur majorité réalisé une performance en termes de prononciation et

d'intonation. Le travail de phonétique a dépassé la « simple » correction des erreurs phonologiques pour mettre en jeu tous les aspects d'articulation, accentuation, rythme et intonation. Ils y ont gagné de la confiance en soi et de l'aisance. Le projet a ainsi contribué à modifier la perception qu'ils se faisaient de leurs capacités à produire de l'oral et a libéré une parole plus spontanée dans les cours pour une étudiante particulièrement timide. Nous pouvons donc répondre positivement à notre première question. Pour autant, peut-on considérer que le détour par une préparation à l'écrit mémorisée favorise un meilleur contrôle de l'oral ?

Peut-on s'appuyer sur l'écrit pour faire découvrir aux apprenants les spécificités de l'oral, pour préparer l'interaction et stimuler la maîtrise phonologique et prosodique ?

Séparer la tâche de construction du message de celle de la mise en voix en interaction, miser sur la mémorisation est bien sûr aux antipodes de l'interaction orale spontanée et on se demande donc dans quelle mesure elles aident à préparer l'apprenant à cet objectif. L'apprentissage par cœur libère l'étudiant de la conception du contenu du message pour qu'il se focalise sur la dimension multimodale de l'interaction. Mais dans notre expérimentation, seule la moitié des étudiants a réussi à s'appuyer sur le texte prévu pour ajouter une improvisation (à l'initiative d'un des interlocuteurs ou bien suite à un oubli de texte bien géré). Les autres n'arrivent pas à se détacher de ce qu'ils ont prévu et se réfèrent à leur papier. Cependant l'apprentissage par cœur a permis de travailler la phonétique et tout ce qui concerne les postures, les gestes, les mimiques, à la manière d'un acteur de théâtre. Ce travail a appris aux apprenants à agir et réagir à ce qu'ils avaient prévu. On peut penser que les structures qui ont ainsi été mémorisées, la gestion des tours de paroles, les répliques pourront être réutilisées de manière spontanée en interaction réelle, (selon les principes en action dans les jeux de rôle).

La préparation écrite à la mise en voix du texte semble avoir porté ses fruits pour les groupes qui l'ont mise en pratique. Il reste qu'il faudrait mieux sensibiliser les étudiants à l'importance du rythme et de l'accentuation pour l'intelligibilité d'un message oral en faisant apparaître les variations et les incompréhensions liées à un rythme erroné. De même, il serait pertinent de les faire travailler sur des schémas rythmiques et intonatifs récurrents (outre les quelques intonations linguistiques classiquement étudiées dans les méthodes). La prosodie est l'ossature du message, le pilier indispensable du sens, même si elle est encore trop souvent négligée dans le travail de correction phonétique. La majorité des étudiants n'a pas préparé la dimension prosodique de sa présentation, se focalisant sur l'intonation expressive lors des répétitions. On peut donc se demander si ce type de préparation est efficace à ce niveau d'apprentissage dans

lequel les apprenants ont déjà majoritairement appris les liaisons/enchaînements. Au niveau du rythme, la maîtrise reste à améliorer, et pour ce qui est de la chute du « e » et autres lettres, elle est totalement à acquérir pour 90% des apprenants. Un temps de maturation plus long entre la préparation et l'enregistrement, associé avec des exercices ciblés auraient peut-être permis d'améliorer ces résultats.

Le genre textuel choisi, présenter une information comme un journaliste, impose de rester nécessairement sous la forme d'un écrit oralisé, donc relativement formel. C'est une limite de cette expérimentation qui mériterait d'être reproduite avec d'autres genres, comme la narration ou l'argumentation, pour s'entraîner à des interactions plus quotidiennes et familières. Néanmoins, la pédagogie de projet nécessite d'aboutir à une réalisation intéressante pour un public, ce qui appelle des interactions qui font sens pour d'autres personnes que les seuls interlocuteurs. Le dispositif mérite donc d'être élargi à d'autres productions et d'être amélioré par une approche plus approfondie et mieux évaluée des spécificités de l'oral et de la dimension phonétique et prosodique du message parlé.

Pour finir, nous avons voulu associer une approche très traditionnelle (préparation écrite et mémorisation) et une approche actionnelle, plus innovante. Nous avons souhaité contextualiser le travail de la phonétique au carrefour de la compétence orale et de la compétence écrite afin de « dépasser l'enseignement-apprentissage du système phonologique et de l'intonation pour développer une véritable didactique de la parole » en vue de « travailler l'oral dans sa globalité. » (Abou-Haidar et Llorca (2016 : 10)

(33968 signes)

Bibliographie.

ABOU HAIDAR L. & LLORCA R. (éds.) 2016. « L'oral par tous les sens », numéro 60 de *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, Paris : Clé International. p. 9-15

ABRY, D., VEDELMAN-ABRY, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*, Paris: CLE International.

AUSTIN, J.-L., (1970). *Quand dire c'est faire*, Paris: Seuil.

- BEACCO, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris: Didier.
- BILLIERES M. (2001). Le corps en phonétique corrective. In Renard R. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée*, ORPHYS.
- CADRE EUROPEEN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL, 2005), Paris : Didier.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. BOURDAGES, J. (1998). *Le point sur la phonétique*, Cle International
- CHISS, J-L. (2002). « Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif », in Les Actes de la DESCO (2002), *Didactiques de l'oral*, SCEREN. <http://eduscol.education.fr/cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html>, consulté le 22/02/16.
- DUFEU, B. (éds.) 2016. « L'oral par tous les sens », *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, 60, Paris : Clé International, p. 58-67.
- GERMAIN, C. (2001). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé international.
- GUIMBRETIERE, E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris: Didier/HATIER.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris: LAL-Hatier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, 1990, Paris : A. Colin.
- LAURET, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français. Questions et outils*. Paris : Hachette.
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris: Hachette
- MORAZ, M. PRIKHODKINE, A. « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique », *A contrario*. 2011/1, 15, p.99-116.
- RAVAZOLLO, E., JOUIN, E., TRAVERSO, V., VIGNER, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversation – L'oral en FLE*, Paris : Hachette.
- TRAVERSO, V. (2012). "Analyse interactionnelle : repères, questions saillantes et évolution", *Langue Française*, 175, p. 3-17.

VION, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris: Hachette.

WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*, Didier.

Annexe n°1 : Approche inductive des marques de l'oral

Approche inductive des marques de l'oral à partir d'une vidéo

E. Comment on pourrait faire pour que ce soit plus dynamique /

D. Il faut mieux mémoriser le texte XX

E. Oui en effet un des premiers problèmes est de bien connaître son texte + là ils avaient eu très peu de temps + c'est pour ça qu'ils lisent parfois + cette fois-ci on va le faire plus en avance pour que vous ayez le temps de bien apprendre votre texte + Ca c'est TRES important tu as raison D I allez d'autres commentaires + qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ce soit plus dynamique /

(...)

E. Est-ce que vous voyez une différence entre les deux (textes) /

B. Pour améliorer plus dynamique + les deux filles doi : vent communiquer (geste d'échange)

E. Communiquer plus entre elles (geste d'échange) + faire un vrai dialogue + très bonne idée aussi + ouais + d'accord + et puis y a une troisième chose qu'on peut faire pour que ce soit plus dynamique /

E. Est-ce que vous trouvez qu'il y a une étudiante plus dynamique que l'autre / Pourquoi /

C. La fille sur la droite est plus dynamique que la fille sur la gauche

E. Ouais + et pourquoi à ton avis /

C. Peut-être parce qu'elle parle le meilleur que l'autre / elle a plus confiance

E. Ouais elle parle plus que l'autre + elle a plus confiance + vous voyez une autre raison / +++

Peut-être l'in-to-na-tion / non vous avez pas l'impression que celle de droite avait une intonation un peu moins++ /

D. Moins plate

E. Voilà + y avait une intonation un peu moins monotone +. D'accord

(...)

E. C'est vrai qu'il faut un peu plus de sourire + et /

C. Regarder (geste) devant

E. Oui + regarder la caméra aussi + regarder devant et regarder son interlocuteur+ vous dites le sourire mais y a pas que le sourire + on peut bouger la tête (geste) + faire des expressions (geste) + différentes expressions + et puis on peut bouger les mains aussi (geste) + on peut faire un peu des gestes pour être un peu plus vivant et dynamique

C. Euh en Chine, les gens comme ça sont toujours sans + sans +

E. Sans gestes /

C. Oui, ne bougent pas

E. Sans geste / à la télévision ne bougent pas / ah et ailleurs ailleurs c'est comme ça aussi / non en Colombie on bouge

D ouais. (rires du groupe)

E. aux Etats-Unis / aux Etat-Unis on bouge /

F. oui

E. Et en Corée /

G. Non

E. En corée on bouge pas + très sérieux aussi /

G. Ouais

E. Et en Lybie /

H. On bouge

E. On bouge (rires du groupe) + bon en France on bouge aussi dans l'interaction alors on va prévoir aussi de bouger (gestes)

(rires)

E. Bon c'est bien on a déjà trouvé + qu'est-ce qu'on a trouvé / récapitulons pour être dynamique + donc bien préparer son texte et le mémoriser pour être à l'aise pour le dire on a dit qu'il fallait sourire / regarder la caméra / on peut faire des gestes / faut faire un dialogue avec l'autre personne + et on va travailler l'intonation + d'accord (gestes d'énumération qui accompagne le discours de E) + très bien + alors maintenant on va travailler sur le texte + comment on transforme votre texte pour en faire un dialogue / et pour que ce soit gai et vivant

(...)

Conventions générales de transcription adaptée des conventions GARS-DELIC, Aix-Marseille

/	Intonation montante (ajout par rapport à convetions Gars-Delic)
+	Pause silencieuse courte
++	Pause silencieuse plus longue
///	Pause silencieuse très longue (enregistrement non coupé, à justifier en note)
§§§	Coupure de l'enregistrement
X	Syllabe incompréhensible
XXX	Suite de syllabes inaudibles
<u>oui</u> <u>d'accord</u>	Les chevauchements de paroles sont soulignés
un mi-	Amorce de mot signalée par un tiret
bateau: ba :teau	Allongement de la syllabe
BATEAU	Accentuation, emphase
les #amis son petit #ami vous #aimez dans #un mois	Absence remarquable de liaison

<p>donc°, pour° °d'accord°</p>	<p>Prononciation appuyée d'un schwa Prononciation à voix basse</p>
<p>« yeah »</p>	<p>Les mots étrangers sont transcrits entre guillemets</p>
<p>/d'accord, d'abord/</p>	<p>Multi transcription</p>
<p>/d'accord, □/</p>	<p>Hésitation entre une écoute et rien</p>
<p>il(s) chante(nt) il a des ami(e)s</p>	<p>Multi graphies</p>

Annexe n°2 : Production écrite monologuée et sa version dialoguée

Les Français s'habillent-ils toujours bien ?

Les marques françaises sont appréciées dans le monde : Louis Vuitton, Dior et Chanel. Les défilés de prêt-à-porter ont lieu chaque année. Il n'est pas exagéré de dire que la France est un lieu où la mode est créée.

L'histoire de la mode en France a commencé au XVIIe siècle sous le règne de Louis XIV. Depuis longtemps, la culture de la mode s'est développée uniquement et a fasciné les gens dans le monde. La mode est encore une industrie importante pour la France.

La mode en France est tellement célèbre qu'on imagine que les Français dépensent beaucoup d'argent pour leur habillement. Mais ce n'est pas vrai. Ils s'habillent simplement avec un pantalon noir ou un jean, un pull-over et des baskets. En fait, les vêtements des Français sont plutôt sportifs.

Malgré cela, les vêtements ne sont pas tous pareils. On peut trouver l'originalité même si la France est à la pointe de la mode. Chaque année, il y a la tendance de la mode mais les Français préfèrent marquer la différence avec les autres et prendre le style.



Dialogue:

Daniel Bonjour à toutes et à tous! Bienvenue sur TV CUEF! Bon... / comme étudiants étrangers, avant de venir en France, les personnes de notre pays nous avertissent / des choses que les Français font toujours. Ça / c'est des clichés en fait, n'est-ce pas, Ayaka?

Ayaka Oui, exactement. Il y a beaucoup de cliché / sur les Français / mais / Tous les clichés / ne sont pas vrais. Aujourd'hui, je vais vous parler / des vêtements des Français.

Daniel Bah oui, / on peut penser que les Français s'habillent à la mode, / parce qu'il y a beaucoup de magasins célèbres / non?

Ayaka Vous avez raison. Les marques françaises / sont très célèbres dans le monde entier / comme Louis Vuitton, Dior et Chanel. Et aussi, l'histoire de la mode en France / est très importante / pour l'exportation.

Daniel Oh!! ... / Donc, / ça veut dire que les Français / dépensent beaucoup d'argent / pour s'habiller?

Ayaka Non! En fait, ils préfèrent les vêtements / plutôt des sportifs, avec un pantalon noir / ou un jean / un pull-over et baskets

Daniel Mais, dans la rue, moi, j'ai vu ~~des~~ différentes façons ~~styles~~ de s'habiller, quand même /

Ayaka Oui, c'est ça. / On peut trouver leur originalité / Je pense que les Français aiment marquer leur différence et prendre le style qu'ils préfèrent. Quand vous êtes en France, / Je vous conseille de

Daniel ALORS visiter les petites boutiques / pas seulement les magasins célèbres et chers. Il faut apprendre la mode des Français.

Annexe 3 : Accompagnement de l'écriture et de la préparation du journal vidéo

Pour présenter mon article en vidéo

Je vérifie :

A l'écrit	OUI	NON
1. J'ai écrit un dialogue.		
2. J'ai utilisé quelques mots familiers ou expressions imagées.		
3. J'ai prévu une phrase qui ne finit pas. (Ah ça !... par exemple)		
4. J'ai supprimé le « ne » de la négation.		
5. J'ai ajouté une répétition. (Le nutella ! Hmm, le nutella fait maison...)		
6. J'ai utilisé la reprise du sujet. (Ce p'tit resto, il se trouve où ?)		
7. Je dis « tu » à mon partenaire et « vous » aux spectateurs.		
8. Mon dialogue se situe bien ICI et MAINTENANT.		

A l'oral	OUI	NON
1. J'ai bien appris mon texte.		
2. J'ai marqué les groupes rythmiques.		
3. J'ai noté les « e » et les consonnes finales qu'on ne prononce pas.		
4. J'ai trouvé une intonation expressive.		
5. J'ai prévu des gestes, des regards et des sourires.		
6. Je me suis entraîné(e) plusieurs fois, avec mon partenaire, et avec mon téléphone.		

Après l'enregistrement de mon article en vidéo

Je pense que :

A l'oral	OUI	NON
1. J'ai bien appris mon texte.		
2. J'ai fait attention de bien articuler pour me faire comprendre.		
3. J'ai bien marqué les groupes rythmiques.		
4. J'ai fait attention à ne pas prononcer les consonnes finales muettes et à faire chuter certains « e ».		
5. J'ai trouvé une intonation expressive.		
6. J'ai ajouté des gestes, des regards et des sourires pour garder l'attention du spectateur.		
7. Globalement, j'ai l'impression d'avoir progressé pour la phonétique et l'expression orale en préparant cet enregistrement.		

Annexe 4 : Grille de dépouillement (corpus 3)

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Phonétique	Rythme					
	Accentuation					
	Articulation					
	Chute de lettres					
	Liaisons					

Syntaxe	Phrase en suspens					
	Suppression du « ne » de négation					
	Hésitations (euh, ben)					
	Phatique (hein, tu sais, tu vois, alors, en fait, ah)					
	Ponctuant de confirmation (c'est ça, bon, donc, c'est pour ça que, ben tu vois)					
	Interjection					
	Mise en relief « un truc qui est sûr » « y'a ma grand-mère qui habite pas loin »					
	Dislocation					
	Référence à « ici » et « maintenant »					
	Emploi de « moi », « ça » : moi, c'est ça que je préfère					

Lexique	Troncation					
	Lexique familier					
	Présentatifs (y'avait / C'était)					

Annexe n° 4 : Le questionnaire (corpus 4)

NOM _____

Questionnaire sur le journal vidéo

Questionnaire à destination des étudiants de CLCF B1

Vous avez réalisé un journal vidéo avec votre enseignante. Nous aimerions que vous répondiez à quelques questions.

1/ Vous avez écrit un texte puis vous l'avez transformé pour pouvoir le dire oralement et en interaction avec un autre camarade. Est-ce que cette transformation vous a permis de mieux comprendre les grandes différences entre la production écrite et la production orale?

OUI NON

Si oui quelles sont ces différences ?

2/ Comment avez-vous ensuite répété votre texte pour vous préparer pour la présentation orale ?

- Vous avez répété seul(e).
- Vous vous êtes enregistré(e) sur votre téléphone.
- Vous avez répété avec quelqu'un pour vous corriger.
- Vous vous êtes entraîné(e) avec votre partenaire pour la vidéo.

3/ Quand vous avez présenté le journal vidéo en direct, comment avez-vous dit votre texte ?

- Vous avez lu le texte
- Vous vous êtes aidé de temps en temps de votre texte
- Vous avez dit votre texte de mémoire de manière fluide
- Vous avez été bloqué parce que vous aviez oublié des éléments de votre texte
- Vous avez joué le jeu des interactions avec votre interlocuteur
- Vous n'avez pas réussi à interagir avec votre interlocuteur

4/ Quelles différences avez-vous pu remarquer entre l'oral que vous aviez répété et votre présentation le jour du film ?

5/ Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile dans cette activité ?

6/ Avez-vous apprécié cette expérience de pouvoir présenter un journal devant une caméra ?

OUI NON

Pourquoi ? _____

7/ Après avoir regardé les vidéos, que pensez-vous de votre prestation ?

➔ Qu'est-ce que vous estimez avoir bien réussi ? _____

➔ Qu'est-ce que vous voudriez améliorer ? _____

8/ Cette expérience vous a-t-elle permis de perfectionner votre compétence orale ?

Globalement ?	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Pour l'articulation des sons qui vous posaient problème ?	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Pour le rythme et l'accentuation ?	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Pour l'intonation expressive ?	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Pour l'aisance ?	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Pour la posture (regard, geste)	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Pour la gestion de l'interaction (?)	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON

Pourquoi ? _____

9/ Est-ce que ce projet a apporté un avantage par rapport à des activités plus classiques dans votre apprentissage ?

OUI

NON

Si oui, pour quel objectif ?

- Apprendre à travailler avec un camarade
- Découvrir ou réviser des points de grammaire
- Travailler la phonétique
- Gérer la peur de parler
- Perfectionner l'expression écrite