

Les Après-midi de LAIRDIL
n° 11

L'interaction orale

LAIRDIL

LAIRDIL - IUT Université Toulouse III
115 route de Narbonne - 31 077 Toulouse Cédex 4
Tél.: 05 62 25 80 43 - Fax: 05 62 25 80 46 - Courriel - lairdil@lairdil.org

Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique des Langues

Créé en 1989, LAIRDIL est un laboratoire inter-universitaire de recherche de l'IUT de l'Université Toulouse III. Il a pour objet la recherche en didactique et pédagogie des langues. La diffusion des résultats de cette recherche est une priorité.

Chaque année, LAIRDIL organise un cycle de séminaires-conférences sur des sujets de pédagogie ou de didactique susceptibles d'intéresser les enseignant/es d'anglais, voire d'autres langues. La conférence constitue la première partie d'une brochure sur ce thème. Les membres du laboratoire et d'autres personnes ajoutent leurs réflexions propres sur le thème abordé.

Dans son exposé du 17 juin 1998, Philip Hindley, alors professeur de sciences et d'anglais à l'Ecole Active Bilingue à Paris et enseignant également l'anglais économique à l'Université de Paris VIII, a mis l'accent sur les aspects suivants de l'interaction orale: conception, taxonomie, critères de réalisation et insertion des activités orales de travail en groupe.

Numéros disponibles des *Après-midi de LAIRDIL*

- *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
- *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
- *Film, TV and Videotapes in EFL*
- *Aspects of Fluency and Accuracy*
- *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
- *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*
- *Spécial recherche*
- *Questions d'articles: L'article scientifique*
- *La culture*

Nouvelle collection: *Les Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL*

n° 1: *Vocabulaire technique et apprentissage des langues de spécialité*

n° 2: *Apprentissage de l'anglais technique en autonomie guidé: Application au génie chimique*

n° 3: *Poèmes pour la classe de langues/Poems for the English class*

Responsable d'édition et photographies: Nicole Décuré

© février 2000



© Nicole Décuré

Algérie, 1990

Conversation

SOMMAIRE

SÉMINAIRE

Oral Interaction and Group Work	9
---------------------------------------	---

AUTRES CONTRIBUTIONS

Quelques réflexions suggérées par l'article de Philip Hindley	23
La place du politique dans l'interaction orale	25
Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne: Résultats d'une enquête sur l'expression orale	33
Chasse aux mythes pour que vive l'oral	53
Bibliographie	63

SÉMINAIRE



© Nicole Décuré

Amsterdam, 1992

The clown

Oral Interaction and Group Work

Introduction

My main research interest over the last few years has been to look at oral interaction in the classroom between learners working in small groups. These learners are all French speakers studying English for specific purposes as part of their courses in higher education establishments in France. They share a common linguistic background in that they have all been through the French system of education and, thus, have had several years of language teaching in secondary school before going on to higher education. This point is important when considering that the approach to language teaching which I propose here depends on a pre-existing knowledge of the language which has yet to be mobilised by the learner for efficient language production.

Analysis of recordings of learners speaking in group interactions has been invaluable in designing a plan of action for group work in the classroom. The activities themselves form the basis of this plan and so I will begin by describing their structure, how they can be presented to the class, how they can be classified and introduced into a syllabus, and some tips concerning classroom management for group work. I will also present the optimum conditions for group work and some of the problems encountered concerning learner attitudes before finally describing the nature of the input and the production of the output.

Design of activities

A close analysis of a communicative-type activity reveals a basic structure which includes two objectives: communicative and linguistic. The learner is motivated to complete the activity because of the existence of the communicative objective, but has to use certain language skills in order to do so. The mastery of these skills constitutes the linguistic objective.

To make this clear I would like to give you an example of a communicative activity called *Buyers and Sellers* based on an activity described by Dechet (1988: 96) in which learners play the roles of *buyers* and *sellers* of computers. The communicative objective of the *sellers* is to convince the *buyers* that their computers are the best so that they sell as many as possible. In order to do this the *sellers* have to use the linguistic skills (which constitute the linguistic objective) to give the *buyers* information about the computers and also to persuade them to buy. In the case of the *buyers* their objective is to choose the best computer. In order to do so they must master the skills required for obtaining information and discussing the merits of the computers with their peers in order to reach a consensus of opinion concerning the best product to buy.

These activities are accomplished in a series of four phases: presentation, practice, production and feedback.

Presentation phase

Phase one involves both the presentation of the communicative objective so that the learners know what they have to do and also the presentation of vocabulary, structures and expressions needed in order to achieve this objective so that they know how they are expected to do it.

Firstly, as much linguistic information as possible is elicited from the class and presented on the board in a brainstorming session. Learners are encouraged to search for and, thus, make more readily available the knowledge of the language which they already possess.

The presentation phase can also take the form of a written or audio text, a diagram or a simple worksheet. It is, however, essential that the learners are made to do work on the text by focusing on certain items of language. This can be achieved through gap-fill exercises or by listening out for certain words or structures in an audio text. Once spotted these items become more readily available for acquisition during the practice phase.

This presentation phase should be as short as possible, lasting from 5 to 10 minutes. The idea is to get away from “chalk and talk” as fast as possible and hand over the lesson entirely to the learners.

Preparation phase

During the preparation phase learners prepare for the interaction in groups. The teacher circulates between these groups in order to assist learners should this be necessary. It is also possible for this phase to take place in the target language if the learners are playing roles in, for example, a simulation.

Production phase

During the production phase learners interact in small groups in order to accomplish the activity. There should be no teacher intervention at this stage. Rather, the teacher becomes the “fly on the wall”. He or she moves silently between the groups and notes down any problems that arise to be discussed in the final feedback phase. This is the major part of the lesson and the part which is the most beneficial to the learner in terms of practising the language.

Feedback phase

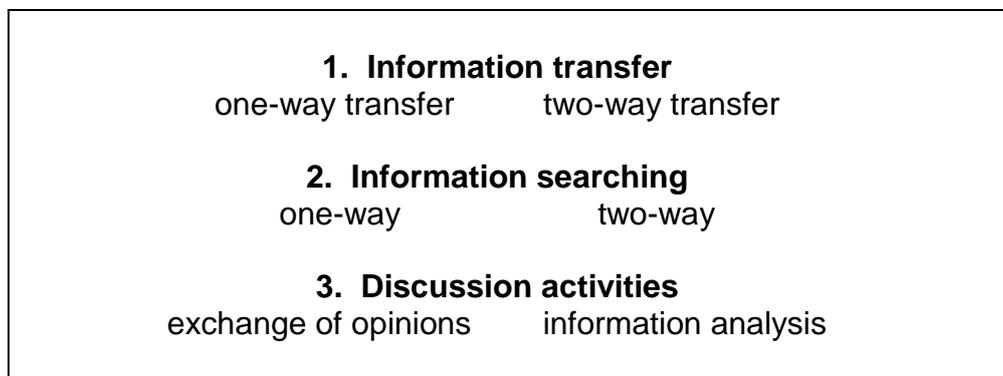
In the final feedback phase problems noted by the teacher are displayed on the board and learners correct their own errors and find better ways of expressing themselves. The communicative objective is re-examined and success or failure is discussed. This is a cyclic process so that the feedback stage of one activity leads into the presentation phase of the next activity. These subsequent activities should be designed to give learners further practice in the use of items of language which were found to cause problems in the preceding activities.

Syllabus design

The syllabus is, therefore, dictated by learner needs. These needs are more clearly defined as the learner works through a series of activities and the teacher discovers what is lacking and what needs to be reinforced.

In order to do this I have developed a classification of activity types (figure 1) based on my own experience and pre-existing taxonomies (Hutchinson and Waters (1987: 139), Prabhu (1987: 46), Sinclair and Coulthard (1975: 116), Littlewood (1982: 22)). This taxonomy can be used to organise a stock of activities which the teacher can have on hand and from which a task-based syllabus can be designed as an ongoing process during the course.

Figure 1: Classification of activities



Information transfer involves the transferring of precise information from one learner to another or to each other (one-way and two-way transfer). Often this information can be presented in diagrammatic form so that the learner possessing the information has to decode the diagram into an oral form before the transfer. This is preferable to presenting the information in straight text form which often leads to the information provider simply reading out from the text. The receiver of the information may also be required to draw a diagram from the verbal information that he or she receives. Information transfer exercises can be more or less complex depending on the level of the learners.

The second type of activity involves **information searching**. For example, learners have to play a “twenty questions” game to identify the nature and the function of a gadget which has been designed by the information provider. During their search for information learners have to practise interrogative forms. The activity *Buyers and Sellers* is another example of this type of task. Groups of learners (*buyers*) have to visit other groups (*sellers*) to search for information about various products before choosing the best bargain.

The third type of activity takes the form of a **discussion**. In this classification discussions have been divided into categories. Firstly discussions involving a simple exchange of opinion. For example, learners discuss the suitability of certain types of publicity posters produced by the company Benetton and say what they think about these posters.

The second kind of discussion involves an interpretation analysis of the information provided by the teacher at the beginning of the activity. There may be, for example, a conflict of interests between separate groups who have to come together in a meeting in order to resolve this conflict. They interpret and analyse this information in interest groups in order to prepare for the meeting where there will be an exchange of information and opinion leading, we hope, to a joint solution to the problem.

These discussions allow learners to practise acquired language in a spontaneous way which is more authentic than learning dialogue off by heart and reproducing it in a mechanical fashion.

This classification serves as a stock of activities from which a syllabus can be designed (figure 2). Information transfer activities are used to practise particular areas of language. For example micro-simulations of telephone conversations can be designed to form long running simulations involving many telephone conversation activities—all different, but all linked together and all practising the necessary linguistic skills needed to use the telephone in the target language. These telephone activities can also be linked to other activities such as discussion simulations.

Figure 2: Example of a syllabus based on oral group work

SYLLABUS FOR BUSINESS ENGLISH

Arrange an appointment by telephone (information transfer two-way).
Write a letter to confirm the appointment (information transfer one-way).
Meeting simulation about a joint business project (discussion exchange of opinion).
Read job ads written by other learners and choose one (information searching).
Write a letter of application for a job (information transfer one-way).
Telephone simulation to make an appointment for an interview (information transfer one-way).
Job interview simulation (information searching).
Write a letter to the candidates offering them the job (information transfer one-way).
Meeting by interest groups to discuss documents describing a problem (discussion information analysis).
Meeting of representatives of interest groups to reach a consensus (discussion exchange of opinion).
Write a report about the meeting (information exchange).

A strong link exists between oral activities and activities which are designed to practise other skills. For example learners read a text in order to gather information that they will need to discuss a problem at a meeting. They then will

be required to write a report after the meeting. Naturally they must listen to other participants in order to reply to their questions and defend their point of view thus practising listening skills. In this way oral activities can serve as a basis for a syllabus and encourage learners to listen write and read with an aim in mind.

Classroom management

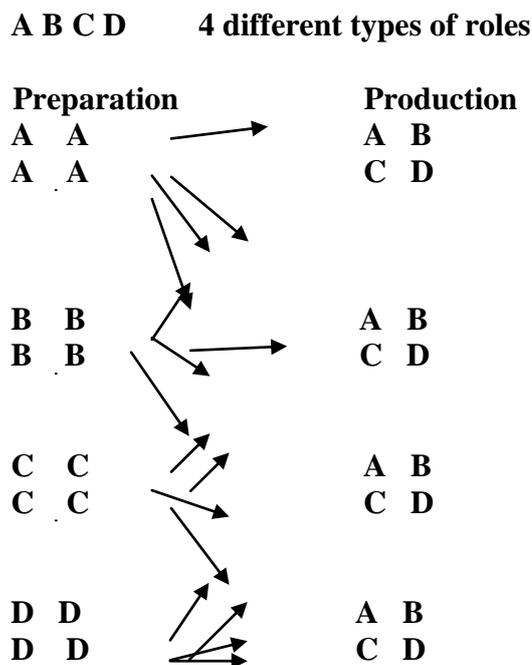
Teachers are sometimes discouraged by group work because classroom management is too difficult to accomplish. In an effort to overcome this problem there are several techniques which can be used to organise the class into groups as quickly and as efficiently as possible.

One major organisational tool is a simple white card. These can be used effectively to place learners in dyads, triads or larger groups. Learners are, for example, provided with separate cards on which are written words or definitions of words which have to be matched thus bringing the learners together. Similarly parts of sentences are written on cards which have to be put together by learners. For larger groupings learners can be given cards with their role title or numbers.

For activities which require groups to move around the classroom two methods seem to work efficiently. Firstly for meeting simulations representatives of the interest groups get together and prepare the meeting. In the second phase one representative from each group participates in the meeting simulations.

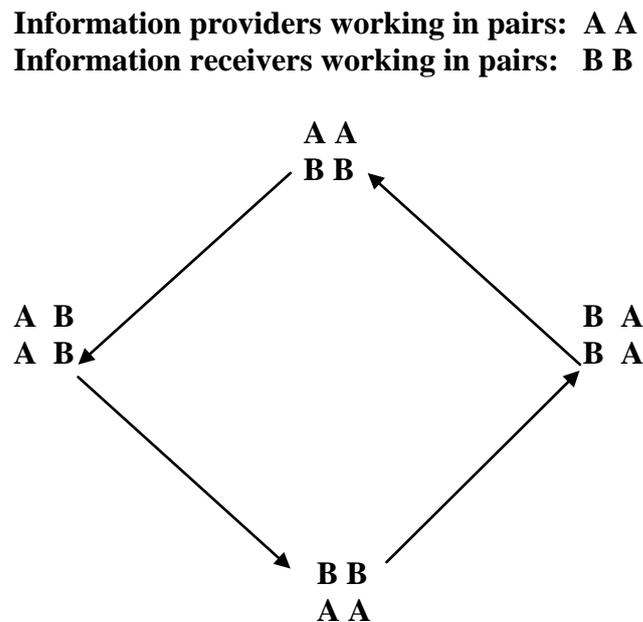
Figure 3 represents this type of organisation.

Figure 3: Two phase meeting simulations



In the second method, used for information exchange activities, half the learners are paired off in an outer circle while the other half rotate in an anti-clockwise direction in an inner circle so that each inner circle group visits each outer circle group once. Figure 4 represents this kind of organisation.

Figure 4: Organisation of information transfer exercises



In this way organisation of groups can take place in an orderly and efficient way, especially after learners have got used to the idea of moving around the classroom, which they do very quickly.

Optimum conditions for group work

Over ten hours of recordings of more than eighty groups of learners interacting were collected, transcribed and analysed in order to determine the optimum conditions for group work. Some of the conclusions from this analysis are given below (Hindley: 1997).

Group sizes and sex ratios

Firstly, my research has shown that group size should be kept to a maximum of four participants and preferably between two or three. The fifth person will participate very little and the sixth even less. In terms of sex ratios men generally have higher participation rates than women in mixed groups. For example in a group of four people the ideal participation rate would be 25% for all members of the groups. However, women tend to participate less than 25% if men are present in the group. This could be taken into account while organising groups to ensure that, for example, male participants do not outnumber female participants in any one group.

Levels

Generally and not surprisingly weaker learners participate less than stronger learners when working together in the same group. However, the nature of the activity also plays a role in determining the extent to which weaker learners will participate or not. For example, in information transfer exercises and discussions weaker learners can be given important roles to play which force them to participate. A learner can, for example, be the chairperson in a discussion or the information provider in an information transfer exercise.

Learner attitudes

Learners have many different attitudes to language learning activities. Unfortunately, some of these attitudes have a negative effect on group dynamics. Three distinct types of behaviour patterns seem to occur with regular frequency. I have termed these attitudes: *dominant speakers*, *French poison* and *clowns*.

Dominant speakers

Dominant speakers can be divided into two categories using the terminology of Krashen (1981: 4): “monitor overusers” who are much more careful about their production than “monitor underusers” who tend to be fluent speakers, but who pay very little attention to accuracy.

In the case of the “monitor underuser” the learner must be placed with other dominant speakers to ensure that everybody gets a chance to speak and the subsequent output is not completely erroneous. In the case of “monitor overusers” they can be given the role of looking after the group interaction ensuring that everybody speaks in the target language and possibly helping to correct the output through negotiation and peer correction. There is some evidence of this behaviour arising spontaneously in interactions and it would be interesting to explore more thoroughly the possibility of integrating this learner behaviour into a plan of action for group work, using learners to act as teachers to control the interaction internally.

French poison

I have given the title of French poison to those learners who insist on speaking French. The unfortunate effect is that the “poison” spreads and little by little other learners in the group stop making the effort to speak in the target language and revert back to their maternal language.

The solution seems to be to identify this type of learner as soon as possible and always ensure that he or she works in groups with dominant speakers who will eventually force the reluctant participant to speak in the target language.

Generally, however, very little French is spoken during these kinds of activities. One factor which seems important is the giving of a role to the learner within a simulation. The learner can use this role as a mask behind which he or

she can hide. Thus, the learner feels less inhibited and speaks through the mask without feeling ridiculous since he or she is in fact playing the part of another person.

Clowns

The third type of learner behaviour is the clown. This learner will systematically try to destroy the activity, not by speaking in French, but by refusing to complete the activity. The learner usually makes jokes or talks about other topics until the other participants inevitably abandon the activity.

Here the only possible solution is to take the learner aside and discuss the problem in order to find its source. This may simply be that the learner feels uneasy in this kind of learning environment and would prefer more traditional teaching methods.

Once a teacher has got to know a class it is, therefore, possible to compose groups taking into consideration factors such as group number, sex ratio, individual behaviour patterns and learner levels. Optimum conditions can then be achieved by changing group composition and activity types to suit the learners.

Oral interaction

My work on communicative language learning activities has been closely concerned with how to motivate the learner by choosing the right kind of activity. I believe that there is a close link between motivation and learning: if the learner is motivated he or she should be more open to learning.

In order to examine the learning process during the completion of an activity I have examined in detail recordings and transcriptions of learners during the realisation of these activities to spot the kinds of behaviour patterns which suggest that learners are indeed learning.

In order to do so I examined the transcriptions in terms of *turns*. A *turn* is defined by Chaudron (1993: 45) as “any speaker’s sequence of utterances bounded by another speaker’s speech”. An interaction progresses in *turns* as each participant takes a turn at speaking.

Using the *turn* as a basic unit of measurement I examined learner discourse in terms of the input they received for acquisition and the output they produced, the production of which would help them to become more automatic when using language that they have acquired.

Input

One of the major criticisms of allowing learners to speak together is that they will be exposed to an input which is incorrect. My first task was, therefore, to determine how erroneous the input is. In order to do this I counted the number of “turns” which contained at least one error and then calculated the percentage

of erroneous “turns”. My results show that 37% of *turns* were erroneous which means that 63% were not (Hindley, 1997: 225).

In addition an utterance was considered erroneous if it included at least one error however small. Thus, one can consider that in many cases language chunks within the *turn* could constitute input, which was correct despite the fact that the *turn* itself was categorised as erroneous.

It seems that the input is much more correct than teachers imagine. This may well be due to problems of pronunciation which create a false image of the real nature of the structure of the language produced by learners.

Fossilisation

Another criticism of oral interaction is the phenomenon of fossilisation. Motivating learners is all very well, but in their drive to communicate they may well develop a telegraph type of language, a kind of classroom “pidgin” mutually understood, but far removed from the target language. Learners would not learn by each other’s mistakes, but indeed learn each other’s mistakes.

In order to examine the extent of fossilisation in the interactions, I attempted to find out, firstly, if learners corrected errors and secondly if errors were propagated. My results show that out of the 37% of erroneous *turns* a total of 10% were dealt with either by peer correction or self-correction (Hindley, 1997: 261).

I then examined the transcriptions for evidence of propagation by counting the number of errors repeated by other learners. The results show there was only clear evidence of 63 cases of propagation out of 1651 erroneous *turns*. In other words, during more than 10 hours of interaction only 63 errors were shown to have been propagated once. This does not allow, however, for propagation which is not expressed orally, but involves mental restructuring of the interlanguage.

In order to limit the possible damage due to fossilisation I put into practice, as part of a programme of learning strategies, the idea of “fossil hunting”. This consists of making the learner aware of two distinct types of error. The first type forms part of the learning process and is often unavoidable. The learner is introduced to new linguistic items and attempts to use them for the first time, often unsuccessfully. The second type, however, is avoidable because self-correction is possible and if *not* undertaken may well lead to fossilisation.

On completion of an activity erroneous utterances are written on the board and learners go “fossil hunting”. They examine each error and classify it into one of the two possible error types by trying to correct it. In this way learners become more aware of the nature of their errors and the dangers of fossilisation. This is, of course, a highly simplified form of error classification, but one that can function successfully amongst learners in the classroom.

Output

The final stage in my analysis was to examine the process of producing output. From listening to the recordings and reading the transcriptions it seemed very obvious to me that learners were working on producing a comprehensible output during the interactions. The Socratic idea of maïeutics sprang to mind while listening to the learners who were obviously involved in a search for words and structures in order to express themselves. They were activating knowledge that they possessed, but which they had not often used. Another image is one of “muscle flexing”. Putting them in situations where they were forced to communicate meant that they had to undertake this search and that they were doing work on the language.

Auto and peer-correction

Another phenomenon observed was that of auto and peer correction. 4% of *turns* contained an incidence of auto-correction and out of this percentage 74% of the attempts at auto-corrections were successful (Hindley, 1997: 277). Peer correction, however, was rare as only 62 incidents were spotted in the transcriptions, of which 73% were correct (Hindley, 1997: 289). Learners were also sometimes involved in coproduction of the output. They would help each other to construct a string of utterances in much the same way that a parent will help a child who is learning to talk.

Negotiation

The final part of my research involved examining the process of negotiation. Negotiation is the means by which learners jointly adjust their utterances so that they can be mutually understood. Negotiation seems to be an important factor in language acquisition since if lack of understanding is signalled by the listener, the speaker is then obliged to adjust his or her output in order to render it comprehensible.

There were many examples of negotiation in the transcriptions and here it seemed that the degree of negotiation depended on the type of activity. For example, information transfer activities gave rise to more negotiation than information searching and discussion activities. Table 1 shows the percentage of turns involved in negotiation for each type of activity.

Table 1: Percentage of turns involved in negotiation (Hindley, 1997: 316)

Type of activity	Percentage of negotiation turns
Information transfer	58%
Information searching	14%
Discussion	10%

Negotiation rates seemed to be influenced by differences in level between learners and also the kinds of roles played within the activity. For example, as I mentioned earlier, if weaker learners are given important roles to play within activities they are forced into participating more. This gives rise to more negotiation with other members of the group. Similarly, if they were given the job of *information providers* in information exchange activities negotiation rates increased considerably from when they were *information receivers*.

Conclusion

The aim of this article was to demonstrate the value of group work in the language learning classroom, to show how it can be managed and to attempt to answer some of the criticisms levelled against this kind of approach. Contrary to popular belief if learners are left to interact they do not necessarily speak in French, but speak in the target language. They certainly make errors, but they do try to correct them. They also put a lot of effort into producing language in order to communicate and, therefore, activate knowledge they already possess. I feel that this approach enables learners to practise their oral skills and, as a result, develop fluency and accuracy (through self-correction) as well as learning from each other.

Philip Hindley
Maître de conférences
Paris I

References

CHAUDRON, Craig. 1993. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

DECHET, Arlette. 1988. *GOTO: l'anglais informatique pour communiquer*. Paris: Ellipses.

HINDLEY, Philip. 1997. *Les activités communicatives adaptées à l'enseignement de l'anglais langue de spécialité: interaction orale et travail en groupe*. Thèse, Université de Bordeaux 2.

HUTCHINSON, Tom & Alan WATERS. 1987. *English for Specific purposes: A Learning Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRASHEN, Stephen. 1981. *Second language Acquisition and Second language learning*. Oxford: Pergamon.

LITTLEWOOD, William. 1982. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRABHU, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

SINCLAIR, J. & R. M. COULTHARD. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.



© Nicole Décuré

Algérie, 1999

Fossilation

AUTRES CONTRIBUTIONS

Quelques réflexions suggérées par l'article de Philip Hindley

Elles ne s'appuient pas sur un véritable travail de recherche relatif à la production orale et ne prétendent donc pas à l'objectivité d'une étude statistique par exemple. Mais il me semble que lorsqu'un tel travail existe sur quelque sujet que ce soit, il est intéressant d'en confronter les résultats à sa propre expérience.

Je commencerai par le double objectif "communicatif" et "linguistique" que l'auteur présente comme étant à la base de tout exercice d'expression orale. Ce sont deux volets de cette activité qui me paraissent en effet indispensables. Le sont-ils toutefois au même titre et au même instant? Idéalement oui, encore que même parmi les individus qui communiquent dans leur propre langue l'objectif communicatif puisse être atteint bien que la composante linguistique soit assez pauvre, voire défectueuse. A plus forte raison quand la communication doit se faire dans la langue d'apprentissage. Il me semble donc que lors d'un exercice d'expression orale et dans un premier temps du moins, l'élément linguistique ne devrait pas être un objectif au même titre que l'élément communicatif mais un outil pour atteindre cet objectif.

Cette réflexion ne remet nullement en cause le fait que les deux composantes soient indissociables mais l'ordre dans lequel Philip Hindley présente le déroulement d'une telle activité. Des années de pratique du *pair work* m'amènent à penser que la phase de présentation telle qu'il la décrit va à l'encontre du but recherché si ce but est bien d'amener l'étudiant à s'exprimer le plus librement et spontanément possible. Certes il doit, pour ce faire, avoir un minimum d'outils linguistiques à sa disposition. C'est la raison pour laquelle je crois que l'exercice d'expression orale devrait toujours clôturer une série de travaux sur un thème donné (compréhension orale, compréhension écrite, etc.) au cours desquels l'étudiant aura pu acquérir le vocabulaire et les expressions qui lui seront utiles. Mais lui fournir ces expressions et ces structures en début de séance en lui demandant expressément de les réutiliser et en lui laissant de surcroît un temps non négligeable de préparation détruit totalement la spontanéité de l'expression. L'objectif linguistique pourra être atteint (c'est ce qui explique sans doute les 63% de productions correctes enregistrées par l'auteur) mais ce sera au mieux la récitation, au pire la lecture d'une préparation écrite qui n'ont plus rien à voir avec l'expression orale proprement dite. Les étudiants eux-mêmes s'en rendent très bien compte en écoutant l'enregistrement de leurs conversations: débit uniforme, courbe mélodique plate, phrases mal scindées, etc. En revanche quand les étudiants se "jettent à l'eau" et improvisent, ils font beaucoup de fautes au départ mais leur production est beaucoup plus naturelle et vivante. Ils se comportent alors tous comme des "monitor underusers", selon l'expression de Philip Hindley, "who tend to be fluent speakers, but who pay little attention to accuracy". Mais contrairement à

ce que dit Philip Hindley, je doute que ces “monitor underusers” constituent une catégorie à part. L’expérience montre que ce comportement est vrai de tous les étudiants placés en situation d’improvisation. A moins d’être pratiquement bilingues bien rares sont ceux qui peuvent allier à la fois aisance et correction . Et c’est non pas avant mais après cette phase de production spontanée que l’on peut introduire la composante linguistique en tant qu’objectif. On demande alors aux étudiants d’écouter leurs productions, de déceler leurs erreurs et de les corriger, par eux-mêmes d’abord puis en soulignant ce qui leur a échappé. On rejoint là ce que Philip Hindley décrit très bien dans la rubrique *feedback phase*.

Un deuxième point soulevé par le conférencier et sur lequel j’aimerais faire une remarque est celui des prestations des étudiants en fonction de leur niveau. Selon lui, les étudiants faibles participent moins que les forts lorsqu’ils travaillent en groupe. Je ne mettrai pas en doute les résultats de l’étude qu’il a menée et sans doute est-ce vrai de groupes de plus de deux étudiants dont je n’ai aucune expérience. En revanche je n’ai pas fait le même constat lorsque deux étudiants seulement (un faible et un fort) travaillent en *pair work*. Le fait de n’avoir personne d’autre qui puisse parler à sa place oblige l’étudiant faible à répondre à chaque intervention de son interlocuteur. Certes sa production est généralement plu brève et plus pauvre que celle de l’étudiant fort mais son implication, sa participation sont aussi grandes, plus peut-être vu l’effort que cela lui demande. La différence entre étudiants faibles et étudiants forts n’est pas quantitative mais qualitative du moins en *pair work*, je le précise encore.

C’est dans ce type de situation qu’intervient le mieux une activité très intéressante: ce que l’auteur appelle *peer correction*. J’ai moi aussi constaté ce comportement spontané de la part de certains étudiants forts qui s’improvisent “professeurs” de leurs camarades plus faibles, et je rejoins tout à fait Philip Hindley pour dire que c’est une piste intéressante à explorer. Les pourcentages qu’il donne et l’expérience personnelle montrent que c’est un réflexe bien sûr peu développé comme d’ailleurs celui de l’autocorrection mais qu’en revanche lorsque cette auto correction ou cette aide spontanée sont pratiquées elles donnent d’excellents résultats (74% de corrections justes dans le premier cas et 73% dans le second). On pourrait envisager de les encourager et de les développer en en faisant des activités à part entière intégrées dans l’élaboration d’un exercice d’interaction orale. D’autant plus que ce sont des activités qui vont dans le sens de plus d’autonomie dans la mesure où elles impliquent qu’une partie de l’apprentissage soit prise en charge par les étudiants eux-mêmes.

Aimée Blois
Maître de Conférences
IUT Toulouse III

La place du politique dans l'interaction orale

Bien que, selon la formule maintenant consacrée, le personnel soit politique, le politique semble souvent un sujet plus sensible que le personnel et plus difficile à traiter en classe. Depuis l'avènement de l'approche communicative, la personne est la principale source de discussions: vie quotidienne, loisirs, voyages, tous ces sujets peuvent être abordés de façon personnelle, chacune¹ en a l'expérience. Par contre, le politique, au sens large, les débats d'opinion sont quasiment absents des livres de langue, notamment chez les Anglais.

Aujourd'hui, me semble-t-il, les étudiantes², dans le secteur LANSAD² de l'Université, sont moins prêtes³ que dans les années 70 à se lancer dans des débats politiques. Par exemple, il y a vingt ans, une conférence de R. D. Laing racontant l'expérience de Stanley Milgram sur le conditionnement à l'obéissance (cette expérience est reprise dans le film *I comme Icare*) provoquait des débats spontanés passionnés. Aujourd'hui, à partir du même support, la discussion ne démarre pas. Mais il ne faut pas sous-estimer le fait que les enseignantes³ aussi changent avec les années et que ce qui "marchait" quand on avait le même âge que nos étudiantes³ est reçu différemment: l'époque (post-1968) n'est plus la même et nos cheveux grisonnants instaurent des rapports différents.

La réticence à aborder les sujets politiques ne peut entièrement s'expliquer par la jeunesse des étudiantes³ (donc leur manque d'expérience du champ politique), leur qualité de "scientifiques" qui seraient moins enclines³ au débat que les "littéraires", ou encore la surdose des débats en classe dans l'enseignement secondaire: certains sujets comme la pollution, l'égalité hommes-femmes leur arrachent des gémissements de lassitude.

Pourquoi vouloir introduire le domaine politique dans l'enseignement des langues? Parce que c'est une composante importante de l'interaction sociale, parce que nos étudiantes³ sont des citoyennes³, parce que nous avons un devoir d'éducation, de formation et non seulement d'instruction³. Parce que savoir défendre son point de vue peut servir en toutes circonstances, et non seulement dans un débat politique. Parce qu'on ne peut pas parler à longueur d'année du temps, de la cuisine anglaise ou du dernier film de Bruce Willis. Parce que la classe n'est pas coupée de la vie et qu'aucun sujet ne doit être tabou. Les livres sont pleins de sujets insipides, soigneusement édulcorés pour, soi-disant, ne choquer personne mais cependant remplis de stéréotypes —comme le montre le

¹ Pour éviter les lourdeurs, l'article sera au féminin, ce qui est une position politique. Cependant, un petit soleil aux rayons insuffisants rappellera que l'autre moitié de l'humanité se compose d'hommes.

² Langues pour les spécialistes d'autres disciplines.

³ Cela semblera à beaucoup des évidences inutiles à rappeler mais j'entends encore trop souvent des collègues soutenir le point de vue contraire.

dernier rapport ministériel sur le sexisme à l'école⁴— et reflétant l'idéologie dominante. Le politique, les sujets à controverse sont soigneusement évités, et cela peut paraître suspect. Il n'y a pas d'enseignement apolitique et contenu et forme ne font qu'un. Ce dont on parle est important mais l'est également la façon dont on en parle. On enseigne d'une façon qui, en elle-même, est une déclaration politique: on soutient les idées reçues ou on les combat, on encourage la docilité ou le sens critique. Je reprendrais volontiers la conclusion de Gérard Celli dans son introduction à un numéro des *Langues Modernes* sur la/le "politique": Qu'on se le dise: nous autres, professeurs de langue, oui, nous faisons de la politique⁵.

L'exercice n'est pas sans péril. S'il est vrai que parler de politique n'est pas nécessairement faire de la politique (comment, alors, pourrait-on enseigner l'instruction civique?), du débat d'idées à la propagande, à l'endoctrinement, la voie est étroite. Comment l'enseignante α peut-elle α rester neutre quand elle α entend des horreurs sexistes, racistes, ou xénophobes? Doit-elle α le rester? Mais se retrouver dans la position de donneuse de leçons fait avorter la discussion. "Donner une leçon" est une démarche autoritaire qui n'encourage pas le débat démocratique. Notre démarche doit être résolument heuristique dans ce domaine.

La tendance récente à responsabiliser les apprenantes α , à leur faire prendre en charge leur apprentissage, a redonné sa place au politique: une composante de la vie comme tant d'autres. Au cours des trois dernières années, j'ai "organisé des activités libres" et je vais présenter et analyser ici la partie "politique" de ces activités.

1. En début d'année, j'ai demandé aux étudiantes α de préparer un court exposé, sans notes, sur un sujet de leur choix et susceptible d'intéresser les autres. Les sujets abordés en deux ans ont été très divers. Les 74 sujets traités peuvent être classés en plusieurs catégories (certains sujets pouvant appartenir à deux catégories). Sans sous-estimer les phénomènes de mimétisme (la première année, personne n'a parlé de films de cinéma ou de série télévisée alors que le sujet a été abordé onze fois l'année suivante), cinq catégories ressortent à égalité: les films (cinéma et séries), la vie personnelle et les loisirs, la science, le sport et le politique (c'est-à-dire les questions politiques et sociales). Dans cette dernière catégorie ont été traitées des questions aussi diverses que la montée de l'intolérance et du Front National en France, l'arrestation de Pinochet et le jugement des dictateurs, la politique en Amérique latine, la grève des dockers anglais et celle des joueurs de basket américains, la censure (à propos des photos de Bettina Reims sur la Bible), les problèmes de co-existence en Europe au sujet de l'avion de chasse Typhoon, la liberté individuelle face aux systèmes évolués

⁴ RIGNAULT Simone et Philippe RICHERT. *Rapport au Premier Ministre sur la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Mars 1997.

⁵ CELLI, Gérard. Editorial. *Les Langues Modernes* 4. Nov-déc. 1997, jan. 1998. 4.

de surveillance, la question morale de qui sauver pendant une guerre, la violence des filles dans le cadre de la délinquance juvénile et le PACS.

2. Depuis trois ans, je demande également aux étudiantes[♀] de niveau avancé de proposer des “leçons”, c’est-à-dire de définir ce qu’elles[♀] ont envie de faire en classe et pensent qu’elles[♀] ne feront jamais si elles[♀] s’en remettent à moi pour définir le programme. Elles[♀] ont beaucoup de mal à définir un projet. Trouver un sujet d’exposé ne pose pas de problème: c’est un exercice dont elles[♀] ont l’habitude. Mais la totale liberté donne le vertige: autour de soi il n’y a que le vide!

Il faut préciser que ces groupes sont peu nombreux (entre dix et vingt participantes[♀]), de niveau avancé, qu’il n’y a pas de programme plus précis que “dominante orale” (acquisition d’aisance à manier la langue par tous les moyens), que l’expérience commence au bout de quelques semaines et non pas tout au début de l’année, quand les étudiantes[♀] se connaissent et me connaissent assez bien et ont déjà beaucoup parlé entre elles[♀], que leur “leçon” est notée et compte pour un cinquième du contrôle continu, étant bien entendu que plus les autres étudiantes[♀] participent, meilleure sera la note (puisque meilleure sera la “leçon”). Je ne sais pas si la solidarité joue beaucoup. Je crois plutôt qu’une activité présentée par une paire[♀] bénéficie d’emblée d’indulgence, sinon d’un préjugé favorable.

Les “propositions” ont donné des résultats inattendus. Sur une soixantaine de “leçons” proposées à ce jour, environ les deux tiers ont été à base de jeux (de société ou inspirés des jeux télévisés) adaptés pour une classe de langues⁶. Nous avons joué, parfois plusieurs fois (dans des groupes différents), à Trivial Pursuit, à Jeopardy, au Scrabble, à Pyramide, à Questions pour un champion, etc. Certaines (des filles) ont créé de toutes pièces des jeux de style “Jeu de l’Oie” ou “Monopoly”, assez élaborés. Tout cela portait soit sur le vocabulaire, soit sur les connaissances générales (les questions n’étaient pas spécialement axées sur la culture anglo-saxonne). Un étudiant a créé un jeu de rôles autour d’un meurtre, très complexe. Un seul étudiant a fait un exposé sur un sujet scientifique (la leptine) et habilement mené une discussion. Certaines[♀] ont proposé des chansons à trous, un texte à trous (*Pygmalion* de George Bernard Shaw), un extrait de film (*The Shining*).

Les sujets de débats, présentés comme débats, ont été, somme toute, peu nombreux (un sur six environ). Un étudiant a fait un exposé sur Kennedy, un autre sur les sectes (quelques semaines après le suicide collectif de la secte californienne de Heaven’s Gate). Il y a eu des discussions sur l’écologie, sur les téléphones portables, le travail sur ordinateur à la maison, fumer ou non dans les lieux publics, la superstition, des faits statistiques concernant les pays d’Europe,

⁶ Ce qui confirme, si besoin était, l’idée que les jeux n’ont pas la place qu’ils méritent dans la classe de langues, d’autant plus que dans ces classes nous n’avions presque jamais “joué”. Voir mon article “Jouer? Est-ce bien raisonnable?” *Les Langues Modernes* 2. 1994. 16-24.

le clonage des êtres humains, le pape, les pit-bulls, l'affaire Lewinski, le rêve américain, pour ou contre les zoos, le rapport Attali plus récemment. Certaines activités ont tourné au débat politique, même si ce n'était pas prévu au départ, par exemple la chanson de Billy Joel, "We didn't start the fire", qui énumère tous les événements historiques mondiaux depuis le jour de la naissance du chanteur. Après un décryptage collectif laborieux (le texte est assez difficile et les étudiantes^α ont compris certains morceaux avant moi), nous nous sommes lancées^α dans des explications sur tous ces événements, mettant nos connaissances en commun (et là encore je n'étais pas la seule source de connaissances). Cet inventaire fait, un étudiant a proposé que l'on établisse un catalogue semblable pour leur génération et un débat s'est alors instauré sur ce qu'elles^α considéraient comme des événements historico-politiques importants et pourquoi. Cette séance a duré les deux heures de la leçon. Je ne pense pas que j'aurais pu "tenir" aussi longtemps avec ce sujet. Une autre étudiante, avec une chanson de Sade, "Keep Looking" n'a pas généré la même discussion. Qu'elle ait choisi cette chanson insipide, incolore et inodore, n'est peut-être pas étranger au fait que chaque fois qu'elle avait émis une opinion dans le groupe, au cours des discussions précédentes, il y avait eu des réactions collectives de surprise et de désapprobation (fait assez rare pour être remarqué, les étudiantes^α étant extrêmement tolérantes quant aux opinions des unes^α et des autres). Inutile de dire que c'étaient des opinions très conservatrices, pour ne pas dire rétrogrades. Elle ne pouvait pas aborder un sujet prêtant à controverse car elle risquait le conflit. La conversation qui a suivi l'exposé sur J. F. Kennedy a tourné autour de l'impérialisme américain (Cuba, la guerre du Vietnam) et la lutte pour les droits civiques des noirs. La présence d'étudiants antillais et réunionnais dans ce groupe a rendu le débat plus intéressant: leur vision de la question était différente de celle de leurs camarades.

Le thème de la religion, thème éminemment politique, occupe une place à part. Un étudiant avait choisi de parler de la secte Heaven's Gate et cet exposé venait trois semaines après un débat spontané que nous avons eu sur la religion, suite à une conversation dans le couloir en attendant l'heure du cours. En tout, nous avons donc passé quatre heures passionnelles sur la religion, dont les abus sexuels des prêtres sur les enfants de chœur, un sujet de toute évidence très douloureux pour un des étudiants. La religion est un sujet tabou s'il en est. L'étudiant a su animer une discussion, émettre des opinions, susciter les points de vue différents. Plus récemment, une étudiante ayant proposé comme sujet de discussion "Y a-t-il une vie après la mort?", une étudiante, qui s'était déjà fait remarquer par son opposition farouche à la vie en couple hors mariage, a décrété d'emblée qu'il était hors de question de parler de religion, le sujet étant "interdit en classe". On ne pouvait parler que des fantômes et des phénomènes inexplicables comme les apparitions du grand-père de Yannick Noah! Inutile de dire que le débat n'a pu aller très loin.

Donc, lorsque les étudiantes α définissent elles-mêmes α une partie du cursus, le politique est de retour parmi les sujets de discussion. Mais choisis, librement consentis, ils prennent une autre dimension: on ne débat plus pour débattre, ou parce que l'enseignante α a choisi ce terrain, on débat parce que c'est de cela dont on a envie de parler, c'est cela que l'on a envie de faire. Le débat politique fait bel et bien partie des stratégies d'apprentissage d'une langue pour les étudiantes α . D'ailleurs, un débat peut être refusé parce que ne correspondant pas aux préoccupations des étudiantes α , comme l'affaire Lewinski ou le rêve américain.

La différence fondamentale que je vois dans le débat quand il est amené par les étudiantes α elles-mêmes α c'est que la parole de l'enseignante α devient une parole comme une autre, sans plus d'importance, ce qui la libère pour exprimer ses propres opinions. Pourquoi donner l'illusion de neutralité? On ne peut le faire et demander en même temps aux étudiantes α d'exprimer franchement des opinions personnelles. Dans cette situation excentrée, les étudiantes α , libérées de la contrainte de réagir "correctement" se contredisent plus volontiers entre elles, et donc affûtent leur sens critique et analytique, et surtout contredisent plus facilement l'enseignante α puisqu'elle est au même niveau qu'elles (ou presque). Ce n'est pas négligeable: oser être en désaccord avec l'enseignante α est une façon de s'affirmer, d'affirmer ses opinions, Mais l'enseignante α doit se garder d'avoir le dernier mot, d'offrir une conclusion ou une synthèse car sinon on retombe dans la situation de professeure toute-puissante et omnisciente α .

On peut faire amener les sujets de discussion par les étudiantes α de façon moins libre. Rien n'assure en effet qu'il y aura discussion dans un groupe. Mais la liberté de choisir son sujet, à l'intérieur de contraintes, reste primordial pour assurer un débat réussi et une bonne participation de toutes α . Les deux exercices qui suivent donnent de bons résultats.

- On établit une longue liste de "déclarations", par exemple: "Filles et garçons devraient faire le service militaire", ou "Tout conducteur en état d'ivresse mérite une peine de prison"⁷. Chaque étudiante α , à tour de rôle, choisit un sujet sur lequel elle α s'exprime pendant un temps donné (une ou deux minutes) puis l'ouvre à la discussion générale. Les étudiantes α ne choisissent pas que des sujets qui les intéressent forcément. Il est remarquable de constater que les premiers sujets choisis sont souvent les plus inoffensifs, comme "Je préfère les chats aux chiens". Mais ils servent, en quelque sorte d'échauffement et, sagement bien qu'inconsciemment, les étudiantes α commencent par là. On sent bien que les sujets politiques sont tabous et évités soigneusement dans un premier temps. Mais on y arrive toujours.

⁷ On trouve de telles listes dans (voir références complètes dans la bibliographie en fin de numéro); CHRISTISON & BASSANO, 64; KLIPPEL; PORTER-LADOUSSE, 80-81.

- Une autre façon de susciter le débat politique à l'intérieur d'un cadre consiste à classer, seule⁸ d'abord, puis avec une⁹ partenaire, des "problèmes mondiaux" par ordre de gravité à partir d'une liste⁸ (la liste est donnée, le joker, qui permet de classer un problème non mentionné est rarement utilisé). Les classements produits par les individus⁹ sont différents. Étant une production personnelle, l'envie de la défendre est grande et la discussion âpre pour arriver à une liste commune. La discussion générale, quand les paires confrontent leur classement, est toujours animée, même si, au fil des années les priorités changent avec les gros titres de l'actualité: le terrorisme et le fanatisme sont maintenant en haut du hit parade et ont supplanté le chômage et le surpeuplement.

S'interdire de "donner des leçons politiques" peut s'avérer très frustrant, surtout quand on se rend compte que l'intolérance, les préjugés règnent massivement sur certains sujets, celui de l'homosexualité par exemple. C'est un sujet généralement soigneusement évité dans le premier exercice cité plus haut. Choisi parmi les thèmes (restreints à cinq) à discuter dans deux groupes de niveau intermédiaire, la réaction majoritaire a été une réaction de rejet: l'homosexualité est "anormale". Une seule étudiante avait une position contraire. Elle a essayé courageusement de la défendre. Rien n'a bougé. En apparence, car, quelques semaines plus tard, une étudiante a remis cette question sur le tapis. Elle y avait pensé. On ne peut qu'espérer que certaines idées finissent par faire leur chemin à force de répétition.

Une observation qui mériterait une étude: les étudiantes des groupes avancés semblent avoir des idées plus "libérales" que celles des groupes plus faibles. On voit aussi que parmi les étudiantes⁹ de niveau faible en anglais la moyenne d'âge, dans un niveau d'études donné, est légèrement plus élevée⁹. S'il semble y avoir corrélation entre niveau général et niveau d'anglais y a-t-il aussi corrélation entre ce niveau et le niveau d' "évolution" des idées? Ou la faiblesse même du niveau d'anglais interdit-elle d'exprimer des opinions nuancées? Manquant de vocabulaire, d'aisance, on irait au plus court et cela produirait des jugements à l'emporte-pièce. Consciente⁹ de sa difficulté à s'exprimer, l'étudiante⁹ n'essaie même pas de réfuter les opinions avec lesquelles elle⁹ ne serait pas d'accord. Tout cela n'est que supposition et demande à être approfondi. Il faudrait faire s'exprimer les étudiantes⁹ sur ces sujets à l'abri rassurant des cloisons du laboratoire de langues, avec du temps et de l'aide. Je l'ai fait cette année sur le sujet de l'avortement et il apparaît clairement que les positions tranchées, pour et contre, sont exprimées plus facilement quand personne n'écoute. C'est sans doute une bonne préparation au débat: se mettre d'abord au clair avec soi-même, préparer ses arguments, s'armer du vocabulaire nécessaire. J'ai pu également remarquer que dans les groupes faibles, quand les étudiantes⁹ doivent présenter un sujet de discussion aux autres, dans la majorité

⁸ Idée du British Council.

⁹ Enquête réalisée à Toulouse 3 en 1997 auprès des étudiantes⁹ de licence et maîtrise de Toulouse III.

des cas elles choisissent un sujet scientifique, de leur spécialité: c'est un terrain rassurant et connu.



© Nicole Décuré

Cuba, 1992

Pour conclure, plusieurs conditions me semblent nécessaires pour qu'un débat politique soit fructueux.

- La confiance entre les étudiantes α et entre étudiantes α et enseignante α . C'est la condition fondamentale.
- L'initiative des sujets doit être laissée aux étudiantes α , tant que faire se peut.
- Le minimum d'intervention professorale: que l'enseignante α s'efface et laisse place au dialogue entre les étudiantes α .
- Une certaine aisance avec la langue.
- Une implication personnelle, des sujets de discussion correspondant aux préoccupations des étudiantes α : un même type d'exercice a un écho plus ou moins positif selon le sujet. Le classement moral de personnages confrontés à une situation donnée laisse les étudiantes α indifférentes lorsque la situation n'est pas réaliste, qu'elle apparaît comme un conte¹⁰. En revanche, sur un sujet tournant autour de la sexualité et de l'avortement¹¹, il en va tout autrement.
- L'aptitude à saisir l'instant. A la suite de la longue grève de l'automne 1995, les étudiantes α ont volontiers discuté de leur participation ou de leur non-participation à la grève. Dans la foulée, un jeu de rôles sur le thème de la grève¹² a été mené rondement. Un an plus tard, la même activité avec des étudiantes α de même niveau, a rencontré beaucoup moins d'écho.
- Le débat politique est un prétexte: il faut faire sentir que le vrai but c'est la langue.
- Certains sujets polémiques mettent les étudiantes α mal à l'aise. Par exemple, un exercice sur des slogans anti-sexistes rend les garçons agressifs au bout d'un moment: ils se sentent attaqués. C'est le type même de sujet qui devrait être introduit par les étudiantes α elles-mêmes. Il aurait beaucoup plus d'impact.
- La confidentialité, le secret: placée dans une cabine de laboratoire, l'étudiante α se sent plus libre de s'exprimer: elle α doit s'exprimer mais n'est pas contredite, a le temps de réfléchir.

La discussion politique est une activité sociale bien "française". Elle est connue, pratiquée souvent et largement, en tout lieu, à tout moment. La classe est un contexte comme un autre pour s'y adonner. Acte de parole avant tout, elle offre un cadre familier pour une communication dans une langue étrangère: on sait quoi dire et à qui le dire. Il ne reste qu'à trouver les mots.

Nicole Décuré
Maîtresse de conférences
LAIRDIL et UFR de Langues
Université Toulouse III

¹⁰ CRETON, Jean-Paul. Alligator River. *Day by Day*. Canterbury: Pilgrims Publications. 34-36.

¹¹ LEGUTKE, Michael & Howard THOMAS. *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman. 1991. 139-141.

¹² ROGERS, Richard. All-out Strike. *Six Role Plays*. Oxford: Basil Blackwell. 1985. 25-37.

Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne

Résultats d'une enquête sur les activités orales

L'enquête menée à l'Université Toulouse III au premier semestre 1999 avait pour but d'analyser les attitudes des étudiant/es face aux activités d'expression orale et d'essayer de comprendre la nature des blocages constatés chez beaucoup d'entre eux/elles lors de ces activités. En effet, deux constatations ont motivé cette enquête: la difficulté que semblent éprouver les étudiant/es français/es à s'exprimer en anglais en classe; le désir, pervers et contradictoire, de la plupart des enseignant/es de faire s'exprimer ces mêmes étudiant/es en langue étrangère.

Généralités

“Communication”, “interaction”, sont devenus des mots-clés dans les classes de langues – et dans la vie sociale en général – depuis la fin des années soixante, lorsque ces concepts sont apparus¹. Dans un article fondateur, Canale et Swain² définissent quelques domaines à explorer en recourant à l'observation sur le terrain, notamment ceux qui nous intéressent ici:

- les différences d'attitude envers la communication selon les groupes et les individus,
- la relation entre communication et motivation.

La recherche en didactique des langues s'est essentiellement penchée sur les questions de contenus, de programmes (en termes de stratégies pédagogiques), d'évaluation, sur les moyens de favoriser la communication³ puis de la tester, sur l'observation et l'analyse des interactions elles-mêmes⁴. Elle a prodigué force conseils: on indique aux enseignant/es comment obtenir une interaction réussie. Elle a, par contre, négligé (sans les occulter tout à fait) les aspects sociaux et psychologiques de la communication, donc les facteurs favorisant ou inhibant la parole en langue étrangère. Elle a rarement interrogé les premier/es intéressé/es, les apprenant/es. Comment voient-ils/elles le problème? Car leurs impressions, vraies ou fausses, conditionnent leur expression.

Il est assez couramment admis que les idées préconçues des apprenant/es sur l'apprentissage des langues en général et leur propre apprentissage en particulier jouent un rôle qu'on ne saurait négliger si l'on désire s'intéresser aux obstacles à

¹ LEGUTKE, Michael & Howard THOMAS. 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman. 1-12.

² CANALE, M. & M. SWAIN. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching. *Applied Linguistics* 1. 1-47.

³ WILLIAMS, Marion & Robert L. BURDEN. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Voir les conclusions de chaque chapitre.

⁴ Voir les travaux de Philip HINDLEY, mentionnés en début de numéro; Deborah TANNER. 1994. *Gender and Discourse*, Oxford: Oxford University Press; ainsi que RUSSIER, Colette, Henriette STOFFEL & Daniel VÉRONIQUE, eds. 1991. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: P.U.P.

l'apprentissage tels que l'anxiété, la frustration, le manque de motivation, l'ennui⁵, toutes choses primordiales au moment de passer à l'acte de parole. La recherche montre également qu'entre les croyances et les choix effectués (de cursus par exemple) il peut y avoir divergence, voire contradiction⁶. J'en prendrai pour exemple le public de second cycle de l'Université Toulouse III sur lequel, au fil des années, plusieurs enquêtes ont été menées. Les étudiant/es affirment, à 80%, la nécessité absolue de pratiquer l'expression orale mais lorsque vient le moment de s'inscrire dans un groupe, leur choix se porte, majoritairement et en priorité (surtout chez les plus faibles où cela peut atteindre facilement 70%), vers les groupes qui privilégient l'écrit. Car c'est ce que l'on connaît, c'est donc rassurant.

Vers la fin des années quatre-vingt, quelques études ont tenté de déterminer quelle place avait eu l'approche communicative⁷. Les résultats sont décevants. Malgré les recommandations et les bonnes intentions affichées, les classes restent dominées par l'enseignant/e qui s'intéresse plus à la correction qu'à la fluidité, avec des élèves passifs/ves qui parlent peu.

On peut s'en tenir, au niveau universitaire dans le secteur LANSAD, au minimum d'expression orale. On peut s'en tenir aux activités traditionnelles d'explications grammaticales avec exercices d'application, à l'apprentissage du vocabulaire de spécialité, à la compréhension orale en laboratoire audio ou multimédia. On peut limiter l'échange oral à l'explication de texte ou à l'exposé. Toutes ces activités sont largement connues des étudiant/es: ils/elles les ont pratiquées (à l'exception de la compréhension orale en laboratoire) tout au long de leur scolarité. Certaines études montrent qu'elles sont appréciées parce que rassurantes. D'autres études montrent au contraire qu'il faut prendre le facteur "plaisir" en considération et que les étudiant/es préfèrent les activités communicatives aux activités non-communicatives. Enfin, certaines recherches montrent qu'étudiant/es et enseignant/es n'apprécient pas les mêmes activités au même degré⁸.

Si chaque enseignant/e connaît ses propres opinions sur l'enseignement, sa perception des goûts et préférences des étudiant/es reste subjective et approximative. Il/elle a donc tendance à imposer ses activités préférées, celles requises par un cursus ou encore celles qu'il/elle croit être utiles. En partant du principe que la motivation est le principal facteur d'apprentissage, il faut bien s'interroger sur ce qu'aiment ou n'aiment pas les étudiant/es qui, à notre niveau, ont généralement eu une déjà longue succession d'enseignant/es et ont donc été confronté/es à des styles d'enseignement différents.

⁵ KERN, Richard G. 1995. Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals* 28 : 1. 71.

⁶ KERN, *op. cit.*, p. 72.

⁷ NUNAN, David. 1987. Communicative Language Teaching: Making it Work. *English Language Teaching* 41. 136-145.

⁸ SPRATT, M. 1999. How Good are we at Knowing what Learners Like? *System* 27:2. 142; GREEN, John M. 1993. Students' Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities : Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal* 77 : 1. 1.

Ce sont les résultats d'une telle enquête, rarement menée⁹, qui vont être détaillés maintenant.



© Nicole Décuré

Thaïlande, 1992

⁹ GREEN, *op. cit.* 1.

L'enquête

Le questionnaire (*voir annexe p. 50*)

Le questionnaire a été conçu court pour obtenir le maximum de réponses et pouvoir remplir la feuille en un minimum de temps sans trop se poser de questions, une réponse spontanée étant souhaitée. Il a été proposé en français pour ne pas avoir de problème d'interprétation ou d'expression, avec des questions fermées, sauf la dernière. Il fallait à la fois cocher des cases (oui/non), ce qui est facile et classer les items, ce qui est plus difficile.

Trois autres variables ont été aussi prises en compte pour étudier leur incidence possible sur l'activité orale: le sexe, l'âge et le secteur d'études.

Le questionnaire examine:

- les préférences des étudiant/es quant aux quatre grands types d'activité de la classe de langues (parler, écouter, écrire, lire);
- les préférences des étudiant/es quant aux divers types d'activités orales (discussion, jeux, etc.);
- les obstacles ressentis à l'expression, donc les raisons pour lesquelles les étudiant/es s'expriment peu;
- dans la dernière partie figure une question ouverte, spéculatrice sur les remèdes envisageables pour combattre le mutisme.

La population

Nous avons considéré que la variété des étudiant/es était moins importante que la quantité en partant de l'hypothèse que le rapport à l'oral était, avant tout, une question de personnalité qui ne s'appliquait pas qu'à la langue étrangère. Nous avons cependant essayé d'obtenir une représentation variée des divers enseignements d'anglais de l'Université Paul Sabatier (IUT et UFR de Langues, 1^{er} et 2^{ème} cycles, enseignements obligatoires et optionnels, langue de communication ou de spécialité). 16 enseignant/es ont accepté de faire remplir les questionnaires dans leurs classes¹⁰.

Sur les 576 étudiant/es questionné/es, 54% proviennent de l'UFR de Langues (tous cycles) et 46% de l'IUT, soit 83 en DEUG, 174 en licence/maîtrise/IUP, 253 en 1^{ère} année d'IUT (secteurs secondaires et tertiaires) et 63 divers (formation continue, Pôle européen, diplômes d'université en anglais). Enfin, le nombre de filles (293) et de garçons (280) est quasiment égal.

¹⁰ Qu'ils/elles en soient ici remerciés/es.

Limites de l'enquête

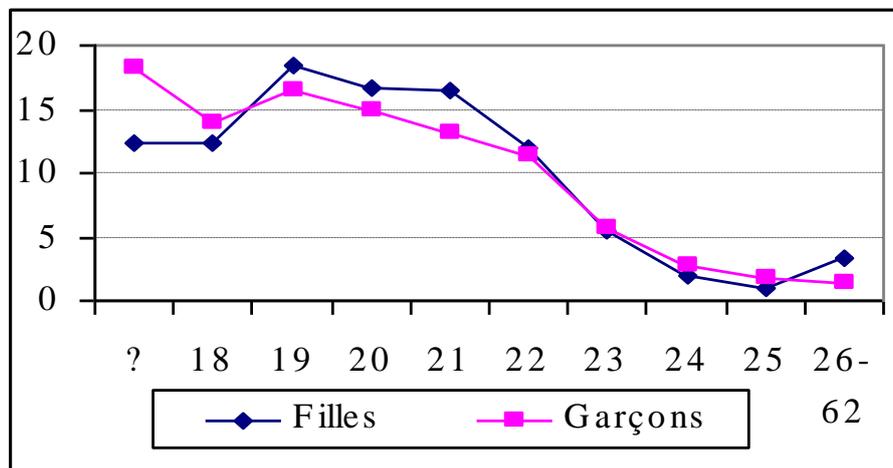
Dans cette enquête, les choix pédagogiques des enseignant/es concerné/es n'ont pas été mis en regard des questionnaires des étudiant/es, pas plus bien sûr, que leurs qualités et défauts de pédagogues. Si ce dernier point est difficile à établir, il faudra par contre, dans une étape ultérieure, essayer de comparer les perceptions des enseignant/es et des étudiant/es car l'attitude de l'enseignant/e face à certaines activités induit, en partie, les réactions des étudiant/es.

Les résultats

Âge

La moyenne d'âge est de 20,8 ans et elle est identique chez les filles et les garçons (*fig. 1*). De même, la courbe des âges n'est pas très différente d'un sexe à l'autre, la seule différence notable se trouvant parmi les "sans réponse" et il est amusant de constater que les garçons ont plus souvent omis de remplir cette case (est-ce la fameuse réticence à dire son âge que l'on attribue généralement aux filles?). Les quelques étudiant/es plus âgé/es viennent de la formation continue.

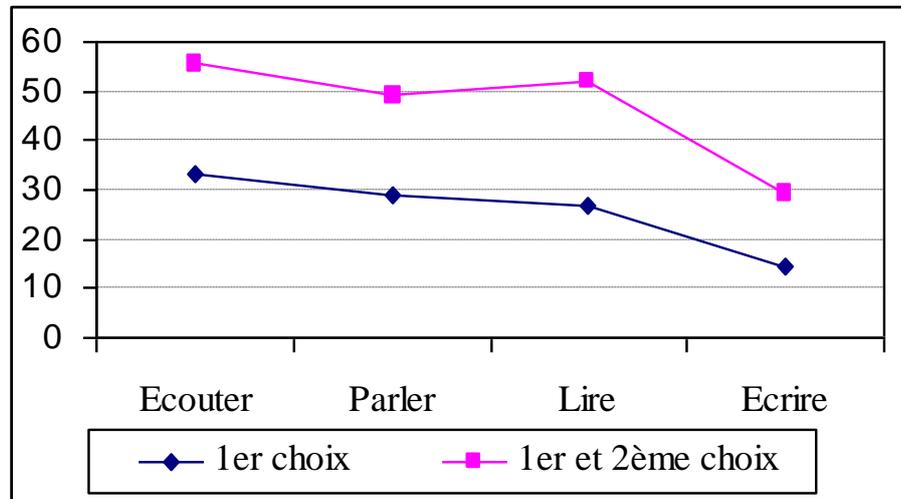
Fig. 1: Répartition des âges par sexe (en pourcentages)



Les grands types d'activités

La première partie du questionnaire (A) portait sur les quatre grands types d'activités: parler, écouter, écrire, lire. Il fallait classer ces activités par ordre de préférence. Les résultats ne sont guère différents que l'on considère l'activité classée en premier ou que l'on regarde les deux premiers choix (*fig. 2*).

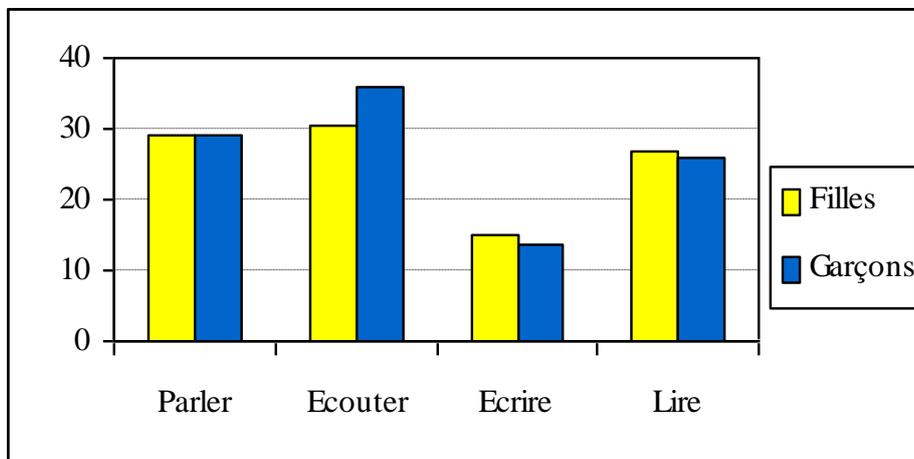
Fig. 2: Les grands types d'activité préférés (en pourcentages)



Deux certitudes: dans les deux cas, écouter a été classé le plus souvent en première position et écrire en dernière position. Dans le premier choix, parler a été classé un peu plus souvent en tête et quand on considère les deux activités préférées c'est lire qui l'emporte mais la différence entre les deux activités n'est pas significative (environ 2%).

L'étude de l'ordre dans lequel les activités ont été classées ne révèle pas d'ordre de classement favori. La combinaison 1, 2, 4, 3 (parler, écouter, lire, écrire) recueille le maximum de suffrages (51) mais le nombre n'est pas assez grand pour être significatif. Enfin, la différence de goûts selon le sexe est presque inexistante (fig. 3); on peut tout juste noter une très légère prédilection des filles pour les activités écrites et des garçons pour les activités orales.

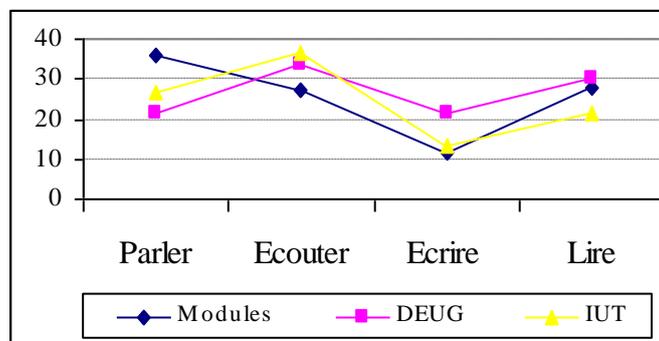
Fig. 3: Type d'activité préférée selon le sexe (en pourcentages)



Le classement par âge n'est pas probant non plus.

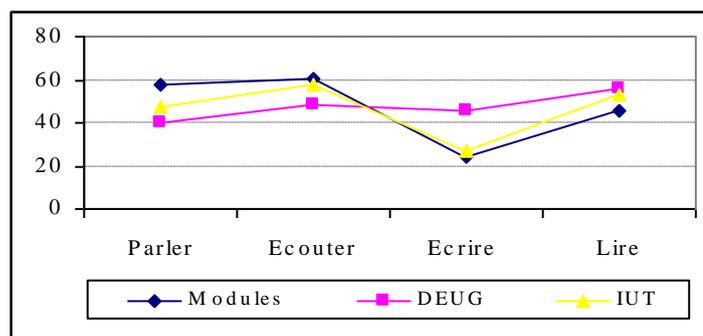
Le classement par secteur révèle des différences assez nettes. Les trois secteurs considérés sont: enseignement optionnel (modules de 2ème cycle et diplômes d'université), DEUG (1^{ère} et 2^{ème} années) et IUT (1^{ère} année). Il apparaît que parler est plus prisé par les étudiant/es des modules que par ceux/celles de l'IUT, le DEUG venant en dernière position mais, pour écouter, les modules passent en dernière position, le DEUG conservant la deuxième place. Pour les activités écrites (lire et écrire), le DEUG prend la première place et les modules remontent à la deuxième place pour la lecture (fig. 4).

Fig. 4: Classement des types d'activité préférés selon le secteur
(en pourcentages)



Le classement des deux types d'activité préférés (fig. 5) montre quelques différences intéressantes. Il reste le même pour l'activité de parole mais les modules prennent la tête pour l'écoute, ce qui les place en première position pour les activités orales. Le DEUG est en tête pour les activités écrites (lire et écrire). On peut remarquer que l'IUT conserve une position assez médiane, moins en dents de scie.

Fig. 5: Classement des deux types d'activité préférés selon le secteur
(en pourcentages)

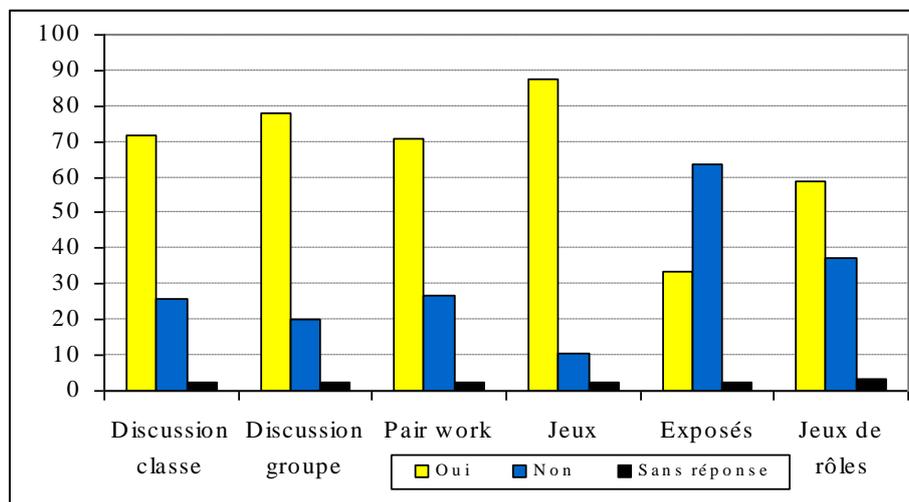


La seule conclusion que l'on puisse tirer, faute de renseignements complémentaires, est que les étudiant/es de l'enseignement optionnel semblent préférer les activités orales, qu'elles soient productrices ou réceptrices alors qu'en DEUG et à l'IUT les étudiant/es auraient un penchant pour le moindre risque (activités dites réceptrices). Cette différence tient aussi, sans doute, au fait que les premiers choisissent de faire une langue alors que les autres n'ont pas ce choix. On peut aussi penser qu'en fin d'études les étudiant/es mesurent mieux l'importance de pratiquer une langue. Que les étudiant/es de DEUG préfèrent écrire à parler me paraît même assez inquiétant car cela peut refléter plusieurs carences: un manque d'intérêt pour l'enseignement prodigué, des effectifs trop lourds qui inhibent la parole, des groupes à niveau indistinct qui écrasent les faibles et ennuiement les forts, enfin le manque d'une pédagogie adaptée qui favoriserait la parole (elle reste perçue comme "scolaire", sans se démarquer notablement de l'enseignement secondaire).

Types d'activités d'expression orale

La deuxième partie du questionnaire (**B**) avait pour but de déterminer le degré de popularité des diverses activités d'expression orale, avec une réponse oui/non et un classement (fig. 6).

Fig. 6: *Évaluation des activités orales* (en pourcentages)



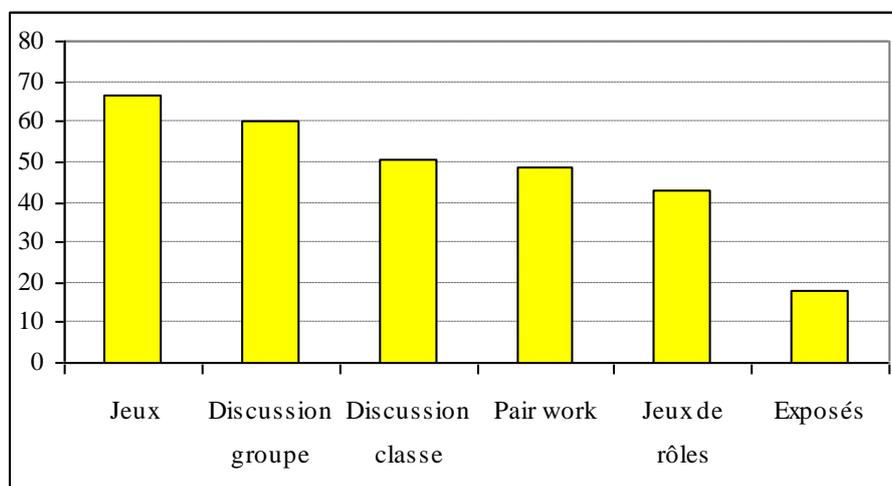
On voit d'emblée que la seule activité où les non l'emportent sur les oui est l'exposé (2 sur 3 ne les aiment pas) alors que les jeux sont, de loin, les plus populaires. Les jeux de rôles recueillent également un nombre important d'opinions négatives mais restent appréciés par une majorité.

Dans l'ordre des préférences on trouve donc les jeux (87%)¹¹, la discussion en petits groupes (78%), la discussion menée par l'enseignant(e) avec toute la classe (72%) et, presque ex-æquo, le travail à deux ou trois (71%), enfin les jeux de rôles (59%) et les exposés (34%).

On peut s'étonner que les jeux obtiennent un score aussi élevé alors que les jeux de rôles n'atteignent pas les deux tiers d'opinions favorables. J'avancerai l'hypothèse que, même si le jeu n'est pas largement pratiqué en classe, c'est une activité connue et appréciée, depuis l'enfance. Jouer, c'est ne pas travailler, pense-t-on à tort. Le jeu de rôles ne jouit pas d'un *a priori* aussi favorable. Peu pratiqué en classe, il ne l'est pas non plus dans les loisirs et a même des connotations vaguement inquiétantes dans sa version *Donjons et dragons*. De plus, dans le jeu de rôles, il faut se mettre en avant, sortir de sa coquille. Cette hypothèse semble être corroborée si l'on examine les préférences selon le sexe (voir plus loin).

Si l'on compare les trois activités orales classées en tête (*fig. 7*), on retrouve les jeux, placés en première, deuxième ou troisième position par deux tiers des étudiant/es (67%). Ensuite on trouve les deux activités de discussion, en petits groupes (60%) et discussion générale avec toute la classe (50%), puis le travail à deux ou trois (49%), les jeux de rôles (43%) et tout en bas de l'échelle les exposés (18%).

Fig. 7: Classement des activités orales: les trois premiers choix
(en pourcentages)



J'émettrai ici une seconde hypothèse. La discussion, qu'elle se fasse avec toute la classe ou en petits groupes, est une activité connue et même si elle peut générer de l'anxiété (peur de parler en public) elle est, en quelque sorte, rassurante. Le travail à deux ou trois est moins connu, comme le jeu de rôles, et implique donc ce qu'il est convenu d'appeler une prise de risque plus grande, plus d'effort. On lui

¹¹ Les pourcentages sont arrondis au chiffre entier le plus proche.

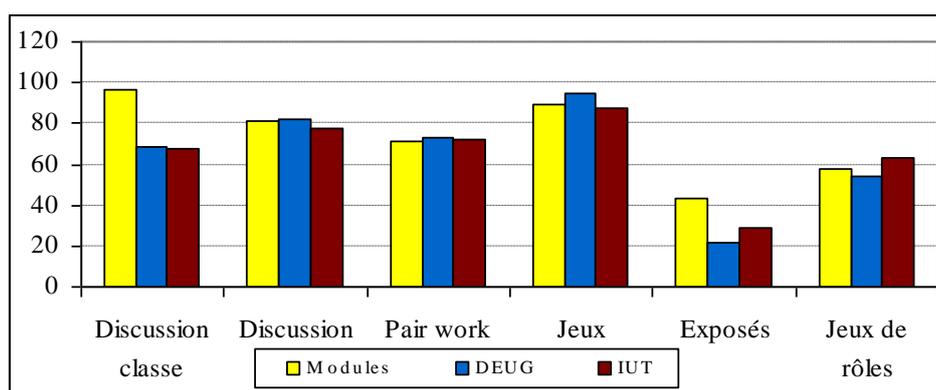
reproche aussi le manque de corrections individuelles (même si l'on explique leur quasi-inefficacité).

Enfin, on peut se demander pourquoi l'exposé est si impopulaire. Ma troisième hypothèse sera donc que le terme est parlant: en faisant un exposé, on est soi-même exposé (aux yeux de tou/tes et à la critique). L'exercice de parler en public, de parler à un public, déjà traumatisante dans sa langue maternelle l'est doublement en langue étrangère, surtout si on la maîtrise mal. L'exposé nécessite aussi, bien souvent, une longue préparation. Enfin, l'utilité n'en est pas toujours visible.

L'opinion des filles et des garçons sur les activités est très peu différente pour la plupart d'entre elles; on constate entre 2 et 9% d'écart. Seul le jeu de rôles révèle une grande différence; il est beaucoup plus apprécié par les garçons (67,5%) que par les filles (51%). On peut aisément émettre l'hypothèse que cette activité fait moins peur aux garçons qui sont plus extravertis (ceci est confirmé dans la troisième partie de l'enquête). Les filles ont marqué une légère préférence, par rapport aux garçons, pour la discussion en petits groupes, le travail à deux ou trois et l'exposé ce qui renforce des idées reçues telles que: les filles sont plus à l'aise dans un petit groupe et les filles sont plus sérieuses dans le travail. Les garçons montrent une légère préférence pour les trois autres types d'activités¹².

Il y a peu de différences dans les types d'activités préférées entre les trois secteurs (*fig.8*), les seules différences notables étant le goût des étudiant/es des modules pour la discussion et, dans une moindre mesure, l'aversion plus marquée des étudiant/es de DEUG pour les exposés. Ceci confirme le classement des activités de parole dans ces deux secteurs.

Fig.8: Les activités orales par secteur (en pourcentages)

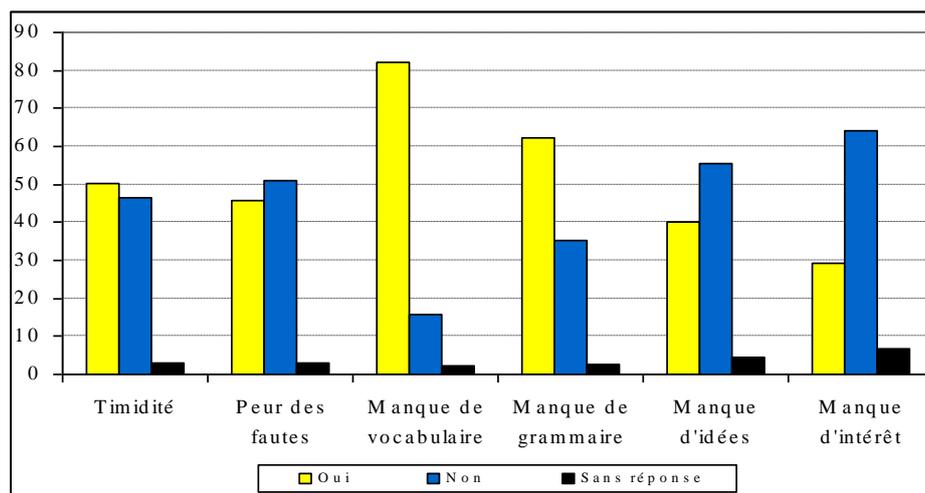


Obstacles à l'expression

¹² Pour une étude approfondie des différences de discours entre les sexes on se reportera, entre autres, aux ouvrages de Deborah TANNER mentionnés dans la bibliographie (rubrique "Genre").

La troisième partie du questionnaire (C) concerne les obstacles ressentis pour s'exprimer (fig.9). Le manque de vocabulaire arrive largement en tête (82%), suivi du manque de grammaire (62%). Ensuite viennent la timidité pour la moitié des étudiant/es (50%), la peur de faire des fautes (46%), le manque d'idées (40%) et le manque de sujets intéressants (29%). Ces résultats sont sans surprise car en accord avec d'autres études.

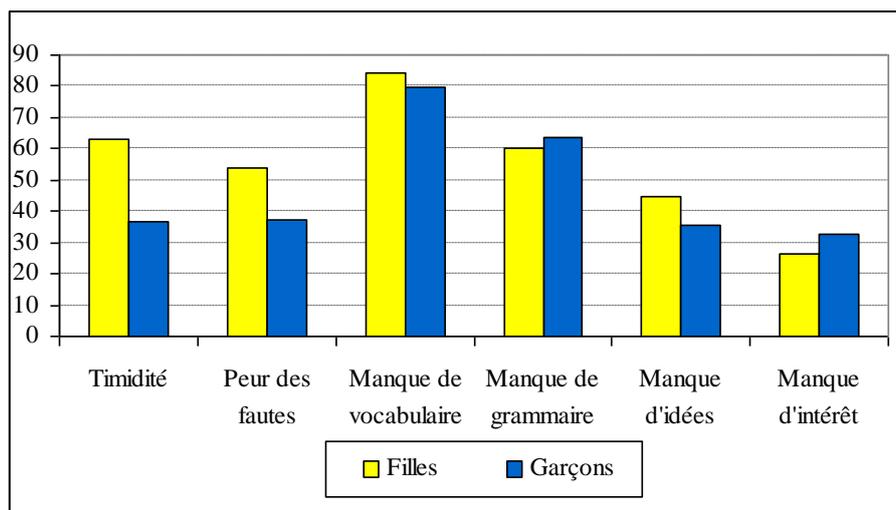
Fig.9: **Obstacles à l'expression** (en pourcentages)



Les deux premiers chiffres ne sont pas surprenants parce qu'ils correspondent à ce dont les étudiant/es se plaignent constamment: "Je manque de vocabulaire" ou "Je manque de bases". Réels ou imaginaires, ces obstacles n'ont pas été surmontés à l'université. Les étudiant/es n'ont pas appris (on ne leur a pas appris) l'art d'utiliser les connaissances acquises et la grammaire reste une valeur sûre. Que la moitié des étudiant/es se déclarent timides n'est pas surprenant non plus et l'on voit que la notion de "prise de risque", si prisée à l'heure actuelle, reste un concept qui ne se traduit pas dans les faits en classe. L'enseignement français y encourage-t-il vraiment? La peur de faire des fautes, d'être interrompu/e et corrigé/e publiquement est liée à la timidité et au manque de grammaire. Inquiétants sont les pourcentages relativement élevés d'étudiant/es qui déclarent manquer d'idées et n'avoir rien à dire parce que les sujets ne les intéressent pas. Ce n'est pas à l'honneur de notre enseignement qui fait peu de place à l'initiative des étudiant/es quant aux choix de programmes.

Si les différences entre les sexes sont minimales en ce qui concerne le manque de vocabulaire et de grammaire (de 3 à 4%), l'écart est considérable pour la timidité: deux tiers des filles disent en souffrir contre un tiers des garçons (fig. 10).

Fig. 10: **Obstacles selon le sexe** (en pourcentages)



Les deux dernières catégories (manque d'idées et manque de sujets intéressants) semblent montrer une contradiction. Les filles avouent un manque d'idées plus souvent que les garçons (10% d'écart) alors que les garçons jugent les sujets inintéressants plus souvent. Cette contradiction n'est qu'apparente. On sait que les filles ont plus tendance à se culpabiliser alors que les garçons rejettent plus volontiers la faute sur les autres. Le manque d'idées avoué des filles (près de la moitié) est un score inquiétant que l'on peut peut-être expliquer par un enseignement qui reste "male-oriented" de façon prépondérante et où les filles ne trouvent pas leur compte¹³.

Quant à l'âge, il est un facteur quelque peu déroutant. Si l'on compare deux groupes d'âge, les 18 ans et les 22 ans (donc en début et fin d'études) on voit que le manque de vocabulaire est et reste le plus grand problème ressenti et même que timidité et peur de faire des fautes s'accroissent, ce qui est tout à fait navrant. Le problème de la grammaire semble s'atténuer avec l'âge. Le manque d'idées reste identique. Il y a cependant un point positif: peu d'étudiant/es en fin d'études trouvent les sujets inintéressants. Après quatre ans à l'université, il y a eu écrémage, la motivation a augmenté. Les 22 ans sont aussi, en grande partie, des étudiant/es qui suivent un enseignement optionnel, donc choisi, et non un enseignement obligatoire (sauf à l'IUP) ce qui est un facteur supplémentaire pour expliquer cet écart.

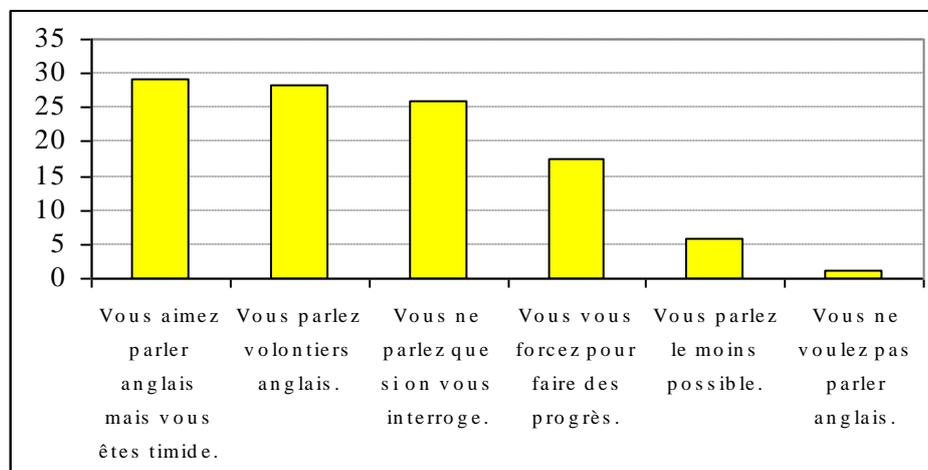
Enfin, il y a peu de différence d'appréciation de ces obstacles par secteur, sauf en ce qui concerne le dernier. Le nombre d'étudiant/es qui n'ont "rien à dire" est presque inexistant dans les modules ce qui s'explique facilement par le fait que c'est un enseignement choisi et non imposé.

Types d'étudiant/es

¹³ Nombre d'études des manuels scolaires ont été effectuées dans ce domaine, notamment le rapport de Simone RIGNAULT et Philippe RICHERT cité dans l'article précédent (note 4).

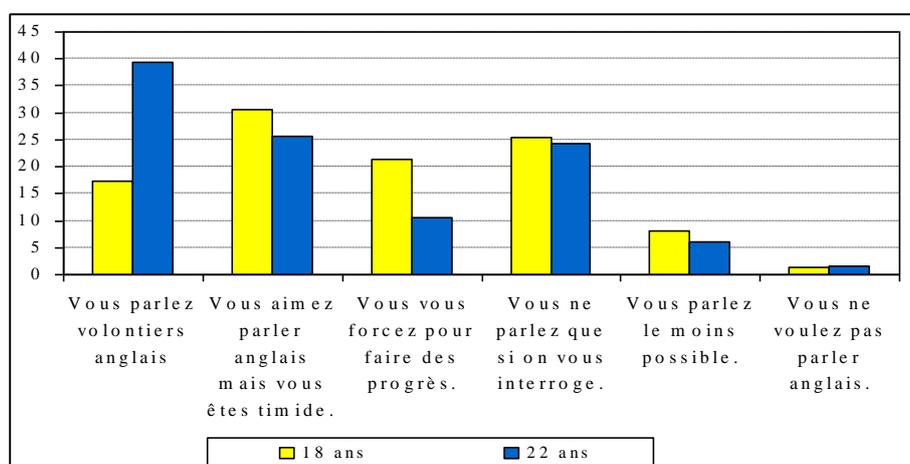
L'avant-dernière partie (D) avait pour but de voir dans quelle catégorie générale les étudiant/es se placent, en proposant des choix (fig. 11).

Fig. 11: Types d'étudiant/es (en pourcentages)



Pour répondre à cette question, on peut avoir coché deux cases, donc se reconnaître dans deux catégories, mais c'est assez rare. Les deux catégories les plus nombreuses, c'est encourageant, sont les étudiant/es qui soit trouvent qu'ils/elles parlent volontiers (26%) soit parlent malgré leur timidité (27%). Ceux/celles qui ne parlent que lorsqu'on les interroge restent nombreux (un quart). Le nombre de ceux/celles qui parlent le moins possible et refusent de parler est infime (6,5%). Quant à ceux/celles qui se forcent à parler (16%), on ne peut que regretter qu'ils/elles ne soient pas plus nombreux/ses. Avec l'âge, les choses se différencient (fig. 12).

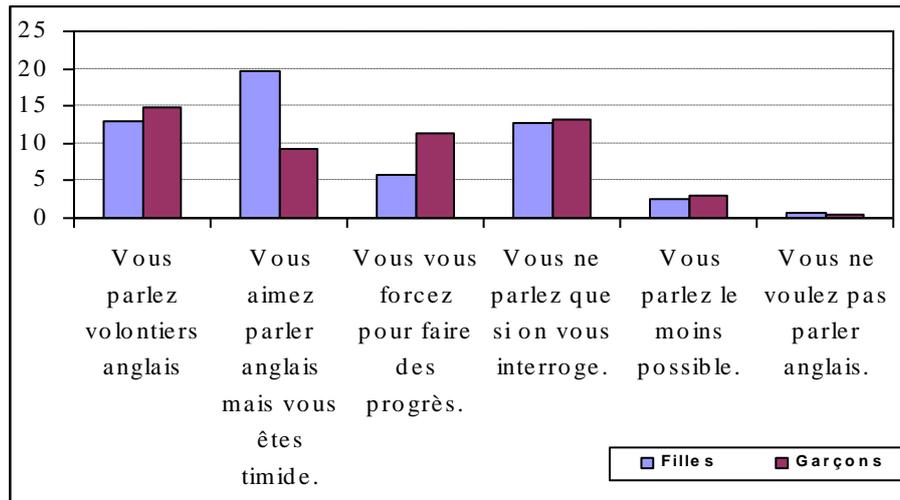
Fig. 12: Types d'étudiant/es selon l'âge (en pourcentages)



On parle plus volontiers à 22 ans qu'à 18 ans (on retrouve aussi peut-être ici la différence entre enseignement optionnel et enseignement obligatoire) et le facteur timidité entre moins en ligne de compte que ne le laissait supposer la question sur la timidité. On semble aussi faire plus d'efforts pour parler à 18 ans.

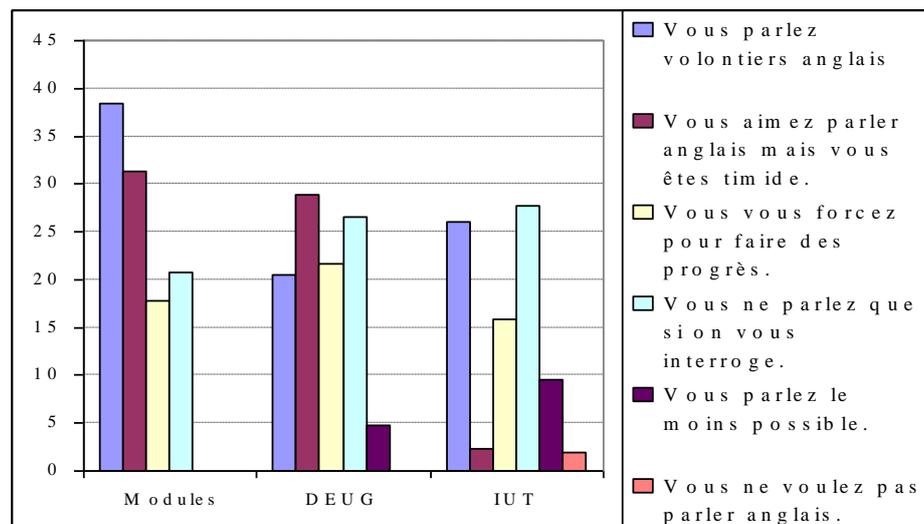
Les filles aiment parler mais se déclarent deux fois plus timides que les garçons (fig. 13). Un peu plus de garçons parlent volontiers (ou se forcent davantage?).

Fig. 13: Types d'étudiant/es selon le sexe (en pourcentages)



Sans surprise encore, si l'on regarde les types par secteur, on voit que la première catégorie prédomine chez les modules (39%) ainsi que la deuxième (31%) ce qui est en accord avec les résultats précédents (fig. 14).

Fig. 14: Types d'étudiant/es par secteur (en pourcentages)



C'est en DEUG qu'on fait le plus d'efforts conscients et pour la quatrième catégorie DEUG et IUT sont à peu près à égalité. A l'IUT, on trouve presque 10%

d'étudiant/es qui parlent le moins possible et là aussi se trouvent les cinq étudiant/es qui refusent de parler.

Ce qui manque pour pouvoir progresser à l'oral

Enfin, dans la dernière partie du questionnaire (*E*), une question ouverte donnait aux étudiant/es la possibilité d'exprimer ce qu'ils/elles envisageaient ou souhaitaient comme solutions à leurs problèmes d'expression orale.

Ils/elles ont plus parlé de leurs manques que des moyens d'y remédier. C'est effectivement plus facile.

Les manques

Il y a ceux (2) à qui *tout* manque et d'autres (2) à qui rien ne manque (un bilingue et un satisfait). Il y a ceux qui voudraient de belles anglaises dans les cours (2) et ceux qui voudraient qu'on leur offre un voyage en Australie (2), des coups de pied au derrière (1) ... ou une psychothérapie (1).

Il y a ceux qui voient leurs propres manques et ceux qui rejettent leurs insuffisances sur les autres. Il y a ceux qui font des suggestions pour améliorer la situation. Certaines remarques sont incompréhensibles sans un questionnement annexe et seront ignorées. 73 étudiant/es ne donnent aucune réponse ou avouent ne pas savoir. La plupart font plus d'une remarque.

Les questions précédentes l'annonçaient: le manque de vocabulaire, mentionné 185 fois, est le plus cruellement ressenti. Quelquefois, on apporte des précisions: vocabulaire de tous les jours (12), phrases idiomatiques (4).

La grammaire arrive en deuxième position, mentionnée 89 fois, les verbes, les temps étant particulièrement pointés. Les célèbres "bases" apparaissent 12 fois.

Le troisième manque est exprimé selon diverses formules: manque d'assurance, de confiance en soi, de courage pour parler devant les autres, timidité, toutes variantes d'un même mal (66).

Ensuite, 24 se plaignent de leurs carences en prononciation, intonation, phonétique, de leur mauvais accent et 16 s'avouent déficients en compréhension orale.

Le manque d'occasions de parler (dans la vie de tous les jours) est cité 16 fois. On mentionne également le manque de fluidité, de spontanéité, d'aisance, de naturel, de maîtrise de la langue, d'automatismes (16), le manque de motivation (16), de volonté (8), d'intérêt (3), de persévérance (2), de goût pour l'anglais (2).

Le manque de temps apparaît quelquefois comme facteur inhibant le progrès (13), ainsi que le manque de régularité, d'assiduité (8). Quatre seulement avouent ouvertement manquer d'idées, de choses à dire et un garçon se plaint d'un manque d'intelligence!

Les moyens

Les moyens de remédier à ces carences se situent soit à l'extérieur de l'université soit à l'intérieur des cours de langues, quelquefois dans la personnalité même de l'étudiant/e.

L'idée la plus populaire est le séjour à l'étranger, le stage linguistique, l'immersion dans un pays anglophone, les voyages (94) ce qui est, sans conteste, le meilleur moyen de "débloquer" la parole.

Le contact avec des anglophones, ou des gens qui parlent bien, ou des étrangers, en dehors de la classe, est fréquemment cité (30), avec une préférence pour des anglophones qui ne parleraient pas français ce qui obligerait à parler anglais. 63 souhaitent une pratique de la langue plus soutenue et affirment qu'il faudrait parler plus mais sans toutefois être plus précis/es.

Le contenu des cours est remis en question. 31 étudiant/es réclament des sujets plus intéressants, sans être plus spécifiques. D'autres mentionnent les sujets généraux, les faits divers, l'actualité, les faits de société (9), la vie quotidienne (11), les sujets motivants, qui concernent les jeunes (7).

Il y a assez peu de propositions d'activités pour remédier à cette situation. On demande des discussions, des débats, des polémiques (17), du travail en petits groupes (12), des exposés (11) bien que ceux/celles qui les réclament souvent les placent assez bas dans les activités qu'ils/elles aiment, de la vidéo (8), des films, des documentaires (6), des activités musicales (4), de la lecture (5) – comment cela peut améliorer l'oral n'est pas dit –, du multimédia (4 seulement), des activités ludiques (4) les informations (3), et même des colles, des examens oraux (2).

6 ont le courage de réclamer des méthodes de travail innovantes, variées, moins ennuyeuses. En ce qui concerne les cours eux-mêmes, 17 étudiant/es souhaitent plus d'heures de TD, 16 des groupes plus petits, 2 des groupes de niveau homogène.

Sous certaines remarques pointent des critiques assez féroces même si personne ne critique les enseignant/es ouvertement et directement. On réclame un/e professeur/e intéressant/e (1), des échanges entre professeur/es et élèves (2), une ambiance sympathique, dynamique (2), des professeur/es qui laissent le temps de réfléchir (et de parler) entre leur question et la réponse (3), qui encouragent (1), sollicitent (1), soient moins agressif/ves en ne corrigeant pas la moindre faute (1); il serait bien vu également d'avoir une "structure cohérente de l'enseignement" (1), que l'on enseigne les langues et qu'il y ait des (vrais) cours d'anglais (2).

Rien de ceci n'est très nouveau ou surprenant. Tout/e enseignant/e avec un peu d'expérience sait tout cela. Mais le problème persiste. Alors, comment faire parler les étudiant/es? Car, s'il est vrai que tous ces problèmes s'atténuent, voire disparaissent quand il y a une motivation interne chez l'individu/e qui lui donne envie d'apprendre, peut-on contribuer à la créer, au moins en partie?

Il me semble qu'il faut d'abord attaquer le problème de la timidité, du manque de confiance en soi. Cela demande, sans doute, pour beaucoup d'entre nous, une approche différente. Car au-delà des résultats d'une telle enquête sur les goûts et

les besoins ressentis, il paraît inévitable d'infléchir notre enseignement pour tenir compte de ces données. Si l'exposé est très peu prisé (pour reprendre un exemple frappant) est-il raisonnable de continuer à l'imposer? Si oui, il faut trouver des formes d'entraînement à l'exposé plus dynamiques, moins conventionnelles, moins traumatisantes. S'il y a une forte demande en grammaire, est-il raisonnable de continuer à l'éviter? Si les étudiant/es aiment jouer, pourquoi les en priver?

Chaque enseignant/e saura, pour elle/lui-même, tirer des enseignements de cette étude de terrain.

Nicole Décuré

Maîtresse de conférences

Laboratoire LAIRDIL et UFR de Langues

Université Toulouse III

Annexe: Questionnaire

fille garçon âge

A - Quelle activité préférez-vous? Classez.

- parler en anglais
- écouter de l'anglais
- écrire en anglais
- lire en anglais

B - Quelle forme d'activité orale aimez-vous et n'aimez-vous pas? Classez.

- | oui | non | rang | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | discussion avec toute la classe, menée par l'enseignant/e |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | discussion en petit groupe sur un sujet |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | travail à deux ou à trois (structures, vocabulaire, échange d'informations) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jeux |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | exposés |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jeux de rôles/simulations |

C - Quels obstacles ressentez-vous pour parler en classe? Classez.

- | oui | non | rang | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | timidité |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | peur de faire des fautes |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | manque de vocabulaire |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | manque de grammaire |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | manque d'idées |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | rien à dire (sujets inintéressants) |

D - Quel type d'étudiant/e en anglais êtes-vous? Dans laquelle de ces définitions vous reconnaissez-vous le mieux?

- Vous aimez parler anglais. Vous parlez volontiers.
- Vous aimez parler anglais mais vous êtes timide.
- Vous n'aimez pas parler anglais mais vous vous forcez, pour faire des progrès.
- Vous ne parlez que si on vous interroge.
- Vous n'aimez pas parler anglais et vous parlez le moins possible.
- Vous ne voulez pas parler anglais.

E - Que vous manque-t-il pour pouvoir progresser à l'oral?

Chasse aux mythes pour que vive l'oral

Il y a souvent loin de la théorie à la pratique. Dans le département de génie chimique de l'IUT de Toulouse où nous enseignons, mon collègue et moi-même tentons de mettre en pratique, avec un public particulier et dans le domaine de l'expression orale, certaines théories sur les stratégies qui permettent de surmonter les réticences des étudiant/es à s'exprimer en langue étrangère.

J'insiste sur le fait que les apprenant/es dont il est question dans cet article ne sont ni des anglicistes ni des étudiant/es du secteur tertiaire et que l'apprentissage de l'anglais doit simplement les amener à "se débrouiller". Il est certain que notre façon de procéder serait différente dans bien des contextes autres que celui que nous connaissons au département de génie chimique de l'IUT. Cependant, j'insiste également sur le fait que nos exigences ne sont pas pour autant négligeables.

La plupart de nos étudiant/es arrivent à un niveau universitaire sans avoir eu l'occasion de vraiment pratiquer la langue anglaise. En effet, malgré sept ans d'études secondaires, rares sont ceux/celles qui ont pu bénéficier des avantages qu'offre un laboratoire de langues (classique ou multimédia) ou qui ont eu l'occasion de s'exprimer au sein de petits groupes de travaux pratiques.

En conséquence, bien qu'hétérogène, leur niveau en anglais reste dans l'ensemble relativement faible. Aussi, à leur arrivée, sont-ils/elles en général réticent/es à l'idée d'avoir encore à "subir" des cours dans cette langue. De plus, fortement complexé/es, catégorisé/es de longue date, soit par certains de leurs professeurs, soit par eux-/elles-mêmes, ils/elles se trouvent véritablement dans une situation de blocage psychologique. Bien que faibles dans tous les domaines, le type d'exercice qu'ils/elles appréhendent le plus demeure incontestablement l'oral.

Dès notre arrivée au département, la prise en compte de l'aspect psychologique ainsi que de la "thérapie" qui s'imposait, nous a paru capitale. Mon collègue et moi-même avons immédiatement mis en place une stratégie de base, commune aux quatre capacités (compréhension et production écrites et compréhension et production orales). En parallèle, nous avons également développé une approche particulière quant au problème spécifique que pose la pratique de l'oral. Bien qu'imparfait cela semble assez efficace car nous avons constaté que chaque promotion arrive progressivement à passer d'une situation de départ qui est celle de "blocage" à celle de "libération" puisque déjà en première année, tous les étudiant/es réussissent à participer à la réalisation de sketches et de courts métrages et qu'il/elles parviennent même à la fin de leur scolarité à l'IUT à présenter en quelques minutes la soutenance du mini rapport de stage en entreprise qu'ils/elles ont préalablement rédigé.

Tout d'abord, nous exposerons notre stratégie de base qui est commune aux quatre capacités (compréhensions et productions orales et écrites). Nous

développerons ensuite la partie qui concerne plus particulièrement l'oral. Cette stratégie vise dans un premier temps à opérer un rapprochement progressif entre les étudiant/es et l'apprentissage de cette langue en faisant tomber une à une les barrières érigées entre eux/elles depuis des années. C'est ainsi que, face à chaque nouvelle promotion, nous commençons par procéder systématiquement, à plusieurs niveaux, à ce que nous appelons "la chasse aux mythes".

Démystification du rôle de l'enseignant/e et de ses relations avec les étudiant/es

La langue n'est pas une barrière.

Alors qu'au sein de l'IUT mon collègue et moi communiquons toujours en anglais¹, nous ne nous adressons jamais d'emblée aux étudiants/es dans cette langue. Ainsi notre "discours d'accueil" est-il toujours en français. En effet, l'utilisation d'un moyen de communication qui positionne dès le départ l'apprenant(e) dans une situation de désavantage par rapport à l'enseignant(e) (d'autant plus que le choix appartient à ce/cette dernier/ère) nous paraît contradictoire avec le climat de confiance que nous cherchons à développer.

Il s'agit donc pour nous de reconnaître publiquement le fait que, sur le plan des relations humaines, enseignant/es et apprenant/es sont à égalité même s'il existe une différence de niveau sur le plan linguistique. Ce discours ne reste pas prisonnier des conventions, car nous nous efforçons de le mettre le plus possible en pratique *justement* en développant des stratégies d'ordre psychologique et pédagogique qui se chargent de le concrétiser.

Nous estimons que ce n'est qu'ensuite que peut s'établir la relation enseignant(e)/apprenant(e) dans le sens où chacun/e a un rôle à tenir et où des exigences et des critères doivent être définis.

Nous informons les étudiant/es que les explications d'ordre syntaxique seront toujours données en français. Là aussi, il nous paraît totalement incohérent d'utiliser la langue anglaise (qui est de surcroît codée, puisqu'elle devient métalangage), pour aider des apprenant/es déjà en difficulté dans ce domaine. Cette approche permet aussi quelque peu de les rassurer, ce qui n'est pas du tout négligeable.

¹ D'ailleurs certains enseignant/es de génie chimique que nous encourageons dans ce sens, s'adressent parfois à nous dans cette langue, ce qui peut éveiller la curiosité des étudiant/es et les amener à faire l'effort de comprendre nos conversations.

La pédagogie n'est pas que l'affaire des enseignant/es

Nous leur présentons de façon simple mais approfondie notre pédagogie et la philosophie qui la sous-tend, de façon à partir ensemble sur des bases très claires et établir un climat de confiance, sans pour cela tomber dans la démagogie. En effet, si la notion de contrat est évoquée, elle repose avant tout sur des explications très concrètes.

Ainsi, nous nous efforçons d'être le plus explicites possible: les objectifs sont toujours clairement énoncés en début d'année ainsi qu'à l'amorce de chaque module et nous ne manquons pas de les rappeler en cours d'apprentissage lorsque cela s'avère nécessaire. Savoir où l'on va, pourquoi et comment, nous semble être indispensable.

Nous leur expliquons de façon simple le sens de notre enseignement qui est basé sur une pédagogie en autonomie guidée. Ainsi savent-ils/elles alors que, quel que soit son niveau, chacun(e) peut progresser plus facilement, par rapport à lui/elle-même, cette méthode répondant du mieux possible aux besoins individuels. Ceci contribue à la fois à les rassurer et à les impliquer davantage.

Cette responsabilisation, tout en étant formatrice, constitue une marque de respect vis-à-vis de l'apprenant(e). La prise de conscience de cette pédagogie et de la philosophie qui l'accompagne ainsi que le respect du contrat qui doit en découler, contribuent normalement à garantir le sérieux de l'apprentissage et donc son efficacité.

Il est vrai que le contexte de l'IUT et plus particulièrement celui de notre département (petits groupes, présence obligatoire des étudiant/es et quasi-permanente des enseignant/es) par rapport à d'autres établissements nous permet d'avoir des échanges fréquents, notamment avec ceux/celles qui sont en difficulté. Nous restons sur le terrain et travaillons souvent avec nos collègues de façon transversale dans nos bureaux où nous recevons régulièrement les étudiant/es.

Les étudiant/e/s les plus faibles suscitent autant d'intérêt que les plus forts

Nous insistons sur le fait que leur niveau en anglais, si faible soit-il, ne diminue en rien notre intérêt pour eux/elles, bien au contraire et que nous savons pertinemment qu'il ne saurait être assimilé à leurs compétences intellectuelles. Là aussi, nous les assurons de notre respect et de ce fait les rassurons aussi.

Démystification de la langue et de son apprentissage

Bien souvent, les étudiant/es se sentent comme dérangé/es dans leurs habitudes par l'intrusion de cette langue étrangère qui est, il est vrai, plus ou moins parachutée dans leur emploi du temps à raison de deux heures par semaine.

Pour ne pas s'impliquer, certain/es d'entre eux/elles tentent de se réfugier dans l'idée que seule la situation en immersion est efficace. Il est alors capital de les rendre plus lucides quant aux moyens dont ils/elles disposent et de les convaincre que dans la situation artificielle que représente le contexte francophone dans lequel ils/elles se trouvent, notre seul recours reste la simulation. Nous mentionnons également le fait que cette stratégie basée sur la virtualité, même si elle ne remplace pas la réalité, garantit une certaine efficacité, puisqu'elle est utilisée par les étudiant/es en médecine, notamment par le biais de l'informatique, avant qu'ils/elles ne se retrouvent confronté/es à des situations réelles. Faut-il ajouter d'ailleurs que d'ordinaire, le monde virtuel ne semble pas effaroucher la plupart d'entre eux/elles et que donc la stratégie de la simulation, même si elle ne représente pas l'idéal, ne devrait pas être un problème.

Tous/toutes les étudiant/e/s ont des acquis

Tout d'abord nous leur démontrons que cette langue ne leur est pas inaccessible et qu'il/elles n'y sont pas étanches. Nous leur faisons découvrir à travers la lecture d'un article que leur niveau en anglais, même s'il n'est pas très élevé, n'est pas "nul", comme ils/elles le prétendent. Ainsi peuvent-ils/elles constater par eux/elles-mêmes qu'ils/elles comprennent des mots, des phrases, des parties de ce texte et que donc ils/elles ont certains acquis.

La langue anglaise n'est pas et ne leur est pas totalement étrangère

La plupart de nos étudiant/es sont convaincu/es que contrairement à l'espagnol (qui d'ailleurs dans notre région leur est souvent familier), l'anglais est totalement différent du français. Ils/elles ne savent saisir dans cette langue anglo-saxonne pratiquement aucune sonorité qui puisse les aider à trouver des points de repère. Afin de leur prouver que non seulement l'anglais n'est pas totalement déconnecté du français mais qu'en plus on peut établir toute une typologie au niveau des ressemblances, nous leur faisons travailler un module que nous avons conçu sur la morphologie lexicale.

Ainsi découvrent-ils l'influence du latin sur la langue anglaise et le rapprochement que cela a induit avec le français. Ils/elles apprennent à débusquer tour à tour les mots transparents tels que "formation" qui peuvent être également facilement repérables à l'oral une fois que l'on sait que le suffixe "-tion", quel que soit le mot (reception, invitation, etc.) se prononce /ʃiɑ̃/ les mots ressemblants tels que "integrity" dont on comprend que le suffixe "-ty" correspond au suffixe "-té" en français. Il n'est pas inutile non plus de leur faire découvrir que certains mots français se sont carrément installés dans le vocabulaire anglais (rendez-vous) et que le registre culinaire bénéficie d'un véritable régime de prédilection (petits-fours)!

Les étudiant/es prennent conscience du fait que ce n'est pas qu'il/elles ne savent pas, mais plutôt qu'ils/elles ne savent pas qu'ils/elles savent. De plus,

cette méthode a pour but de les aider à développer une conscience linguistique, de leur apprendre à analyser les mots pour les comprendre et de construire du vocabulaire de façon exponentielle à partir d'une simple racine.

L'erreur n'est pas une honte, elle est formatrice

Nous leur expliquons également que l'erreur ne doit pas être considérée comme un mal (bien entendu, nous les encourageons à l'éviter!), mais plutôt, lorsqu'elle existe, si elle est bien analysée, qu'elle peut devenir formatrice. La mise en place d'évaluations formatives dans nos modules leur permet de tester la véracité de ce discours.

La perfection n'est pas une condition sine qua non pour pouvoir communiquer

Tout en leur expliquant qu'une petite erreur peut aboutir à un contresens, nous les encourageons, surtout à l'oral, à s'exprimer, même s'ils/elles font des fautes. Nous insistons sur le fait que pour eux/elles, non anglicistes, l'essentiel est d'arriver à se débrouiller dans des situations de la vie professionnelle et quotidienne. Nous concrétisons ce credo en prenant en compte parmi nos critères d'évaluation lors de la réalisation de sketches des éléments tels que l'imagination et l'humour (voir partie sur l'oral).

Connaître l'anglais, même si ce n'est pas à la perfection, est devenu indispensable

Nous nous efforçons de démontrer que l'apprentissage de cette langue correspond à un besoin réel et non à une mode. Aussi peuvent-ils/elles constater dès les premiers jours lors de leur visite au CDI que toute la documentation est rédigée en anglais.

De plus, des témoignages écrits d'industriels insistant sur le fait qu'ils ont fréquemment recours à l'anglais pour communiquer dans des situations de la vie professionnelle ou quotidienne, leur sont distribués dès leur arrivée à l'IUT. Ils/elles ne peuvent plus alors se permettre d'ignorer que si l'utilisation de l'anglais à la perfection n'est pas une condition sine qua non, la capacité de se débrouiller avec cette langue en est certainement une. Sur ce, comme cela a déjà été dit, nous définissons aussi clairement que possible les objectifs de tous nos modules. Le peu de temps imparti à l'anglais nous oblige à un ciblage dont on peut difficilement contester l'utilité, par exemple savoir rédiger un CV, une lettre de motivation, présenter de façon succincte un rapport de stage en entreprise, savoir (se) situer par rapport à un lieu, téléphoner ou, pour ce qui est du domaine purement technique, savoir expliquer le fonctionnement d'une installation, en l'occurrence celui de pompes qui permettent l'écoulement de fluides.

Aider à la construction de la communication orale

Tout ce travail d'ordre psychologique et pédagogique qui est un travail de base, nous paraît indispensable pour affronter ensuite le problème de l'oral dans les meilleures conditions possibles².

Pour ce qui est de la suite, nous nous sommes également tracé quelques lignes de conduite qui, si elles peuvent sembler banales sur un plan théorique, le sont beaucoup moins lorsqu'il s'agit de les suivre.

Donner des outils aux étudiant/e/s, leur apprendre à s'en servir et hiérarchiser les difficultés

Chaque module est construit selon une progression située à deux niveaux. Il commence par l'écrit, capacité dans laquelle ils/elles se sentent le plus à l'aise ou plutôt le moins inconfortables, pour finir par ce qui les perturbe le plus, c'est-à-dire la production orale. Par exemple si l'objectif est de (se) situer dans l'espace, nous partons de la description d'une image, de celle du plan d'une pièce dans laquelle ils/elles doivent décrire la situation d'objets les uns par rapport aux autres à l'aide d'une banque de données constituée de prépositions de lieu statiques et d'un texte à trous qu'ils/elles doivent compléter. Ils/elles devront par la suite être capables de placer des objets dans une pièce en écoutant un dialogue enregistré entre deux personnes qui organisent l'aménagement d'une pièce.

Une autre progression va se faire en concomitance: l'espace va s'agrandir, devenir plus complexe puisque l'on passe successivement de la pièce au bâtiment (hôtel), puis à la carte de la ville et ensuite à la carte routière pour finir par l'explication d'un schéma technique (unité de transfert de chaleur). De ce fait la syntaxe va progressivement passer du plus simple au plus complexe. On va donc utiliser progressivement des prépositions de lieu de type dynamique, des verbes de mouvement avec postpositions, etc. Sauf rare exception, chaque exercice oral est précédé d'un exercice écrit. Cette progression doit amener les étudiant/es à être capables d'indiquer ou de demander le chemin à quelqu'un et d'expliquer le fonctionnement d'une installation technique. En fin de module, ils/elles doivent également pouvoir monter un scénario en réutilisant le vocabulaire, les structures syntaxiques et les expressions déjà manipulées lors de la réalisation des divers exercices inclus dans le module afin de présenter un sketch à leurs camarades. Cependant, malgré ces contraintes, nous leur conseillons vivement de laisser libre cours à leur imagination. Il est vrai que la

² Comme cela a déjà été dit, ce domaine demeure le point noir dans la mesure où auparavant, les étudiant/es ont surtout pratiqué l'écrit. Il est plus facile d'un point de vue pratique de faire travailler un groupe d'une trentaine de lycéens à l'écrit qu'à l'oral, de les faire répondre à des questions que de leur demander d'en poser. Nos étudiant/es ont souvent des difficultés à pratiquer le simple questionnement qui normalement est enseigné avant d'aborder des points plus complexes tels que la narration et l'argumentation.

base des dialogues est rédigée dans un premier temps, mais qu'elle ne doit constituer qu'une colonne vertébrale autour de laquelle ils/elles doivent improviser.

Encourager concrètement à marcher “sans béquilles”

Bien sûr, nous essayons de faire en sorte que tous ces conseils ne se limitent pas à du discours. Tout en les assurant que même si l'on fait des erreurs, il est préférable d'utiliser une bonne marge d'improvisation, les critères que nous annonçons se chargent d'eux-mêmes de convaincre les apprenants de notre bonne foi. Nous proposons les cinq critères suivants, chacun comptant quatre points:

- complexité et correction de la syntaxe,
- réappropriation du vocabulaire utilisé dans le module,
- originalité et humour,
- accent, élocution (compréhension),
- mise en scène, jeu des acteurs (spontanéité).

L'improvisation, le naturel, la spontanéité sont aussi valorisés que le maniement des structures syntaxiques et leur complexité.

Ne pas gommer l'identité culturelle, mais au contraire dans une certaine mesure permettre de l'intégrer

De la même façon que, en classe, nous reconnaissons explicitement que nous sommes placé/es dans un contexte francophone (donc pas idéal), tout en insistant sur le fait que c'est bien celui dans lequel nous allons devoir fonctionner et construire, nous admettons le fait que les étudiant/es sont français et que nous ne devons pas nous comporter avec eux /elles comme s'ils/elles étaient anglophones ou candidat/es à l'agrégation et exiger d'eux/elles des performances irréalistes.

Dans chaque module que nous avons conçu, nous avons construit certains exercices de prononciation visant à aider les étudiant/es à améliorer leur accent et d'autres pour corriger les erreurs syntaxiques. Cependant, en ce qui concerne les sketches, nous procédons un peu différemment. Si nous relevons les fautes qui perturbent la compréhension du message, ce n'est qu'à la fin de leur prestation que nous leur en faisons part. De plus, nous ne nous acharnons pas systématiquement sur un [r] français ni même aveyronnais qui, s'il s'éloigne de celui d'Oxford, se rapproche de toute manière de celui de Glasgow. Même si nous les corrigeons, nous ne faisons la guerre à aucun des sons typiquement français. En effet, s'ils permettent d'identifier la nationalité de l'individu, ils n'empêchent pas de le comprendre.

Nous devons tolérer une certaine latitude à condition, bien sûr que le message soit compris. Bien souvent, par souci de bien faire, les enseignants d'anglais ont tendance à briser l'élan de leurs élèves/étudiant/es en les arrêtant

pour corriger le moindre défaut de prononciation. Ceux-ci/celles-ci se sentent vite brimé/es d'autant plus qu'on leur demande de faire disparaître toute trace de leur langue, de leur culture pour céder la place à une autre. Selon la façon dont on s'y prend, cette langue étrangère peut être très rapidement assimilée à une intruse. Il nous semble donc important de ne pas s'acharner à gommer l'identité linguistique donc culturelle mais plutôt de permettre son "intégration", d'autant plus que les étudiant/e/s sont filmé/e/s et se voient ensuite à l'écran. Nous les laissons s'en servir et même en jouer. Tour à tour spectateurs et acteurs, ils sourient de leur accent qui est aussi celui des autres et comme par un jeu de miroirs, se renvoient mutuellement leur image. A travers une auto-dérision à la fois individuelle et collective et une certaine complicité, ils s'adonnent à une sorte de rituel de partage.

D'ailleurs, ce phénomène ne se produit pas qu'au niveau de la langue. En effet, les étudiant/es s'amusent à intégrer d'autres éléments culturels nationaux, régionaux, voire locaux. Par exemple, pour le module sur le voyage, nous avons eu un paysan de l'Aveyron, gagnant d'un concours, qui, invité au dîner de la remise des Oscars, sort son "Laguiolle"; pour le module sur l'espace, un couple de vieux retraités français dans les rues de New York; ou encore, de jeunes touristes anglais qui, cherchant la boîte de nuit "le Clap", se retrouvent perdus dans "Bagatelle". Ces "parachutages" culturels donnent lieu bien souvent à des scènes plutôt cocasses où la langue anglaise maintient aussi ses droits.

Ainsi, ils/elles acceptent une autre culture en intégrant la leur et font une véritable force de leurs faiblesses. Comme nous l'avons mentionné, ils/elles pratiquent l'autodérision, et consciemment ou non, se servent du "ridicule" pour neutraliser la peur qu'ils/elles en ont. Ils/elles le transforment en humour et engendrent des sourires ou parfois même des rires quelque peu réparateurs. N'étant pas soumise/es à une langue, bien au contraire, ils/elles s'en servent et de surcroît (chose moins évidente) à plusieurs niveaux. C'est ainsi qu'ils/elles prennent rapidement de l'assurance. Ce sont tous ces mécanismes, et les stratégies sur lesquelles ceux-ci reposent, qui permettent aux étudiant/es de transcender la situation de départ et de faire des progrès.

Reconnaître une autre dimension à la langue que celle des critères classiques

Il n'est pas rare que les meilleurs sketches (ceux qui sont vivants et font réagir le public) soient ceux des étudiant/es les plus faibles. En effet, il semble que ces dernier/es tentent de compenser le handicap linguistique en faisant preuve d'imagination, de fantaisie et d'humour. De ce fait, bien que fortement complexé/es au départ, ils finissent par être les moins inhibé/es. Fortement pénalisé/es dans le contexte classique qu'offre le système scolaire, ils/elles se retrouvent à présent dans des conditions et avec des critères différents qui leur permettent de se libérer et grâce auxquels ils/elles parviennent à progresser, par

le simple fait qu'ils/elles arrivent à s'exprimer. Il est même parfois assez surprenant de les voir se lancer avec appétit dans des recherches avec un dictionnaire et, remarquablement motivé/es, se plaire à créer.

Par contre, même si ce n'est pas toujours le cas, nous constatons que les étudiant/es les plus fort/es, mieux conditionné/es par le système scolaire dans le sens où leurs compétences et leurs performances coïncident avec les exigences classiques et qui, de ce fait, connaissent davantage les effets bénéfiques de la gratification, ont tendance à rester plus facilement prisonnier/es de ce système. Ils/elles privilégient plus facilement le perfectionnement de la langue aux dépens de l'imagination, de la fantaisie et de l'humour. On ne peut pas dire qu'ils/elles régressent, car d'un point de vue linguistique, (ils/elles progressent même), mais ils/elles ne savent pas toujours utiliser leurs compétences à ce niveau-là pour donner justement une autre dimension à ce qu'ils/elles sont capables de produire. D'un point de vue psycholinguistique, l'écart se réduit entre plus fort/es et plus faibles, ces dernier/es étant les bénéficiaires.

Le bienfait des sketches

Après avoir participé à l'élaboration et à la présentation d'au moins quatre sketches, les étudiant/es arrivent relativement bien préparé/es à la fin de leur cursus, pour affronter l'épreuve qui consiste à faire la synthèse orale du petit rapport de stage en entreprise qu'ils/elles ont préalablement rédigé en anglais. Celle-ci reste modeste mais nous semble cependant capitale puisqu'elle donne à chacun(e) l'occasion de se "roder" pour un entretien d'embauche ou de poursuite d'étude (cet objectif ayant été clairement énoncé dès le départ).

Les sketches permettent donc de passer du "déblocage" collectif au "déblocage" individuel, de la performance orale en groupe où les responsabilités sont à la fois collectives et individuelles, à la performance orale individuelle où les responsabilités ne sont plus partagées. Cette "thérapie" nous semble d'autant plus bénéfique que parfois nous avons des difficultés à reconnaître certains étudiant/es qui nous apparaissent en début d'année comme des "cas aigus" de timidité déclarée. Au cours de ces dernières années, nous avons pu constater une évolution très positive d'une promotion à l'autre ainsi qu'à l'intérieur même de chacune d'elles.

Bien qu'ayant fini par coopérer, le premier groupe d'étudiant/es avec lequel nous avons travaillé dans ce département était non seulement assez dubitatif quant à la réalisation de sketches, mais aussi très réticent à se motiver, dans la mesure où cette pratique leur était totalement étrangère. Tout le travail de mise en confiance et l'application de la pédagogie dont il est question dans cet article a déjà, au cours de notre première année au génie chimique, commencé à porter ses fruits. Depuis, l'implication de la part des étudiant/es est devenue de plus en plus forte. Beaucoup plus actifs/ves, ils/elles ne se placent plus dans la situation de simples exécutant/es mais se plaisent à faire des suggestions, à prendre des initiatives, à concrétiser jusqu'au bout leurs idées.

Du fait de ces changements sur le plan comportemental les sketches ont aussi nettement évolué au niveau structurel. Alors qu'au début les étudiant/es se cantonnaient à réaliser des dialogues avec des scénarii dont la structure était assez simple, linéaire, ils/elles sont arrivé/es l'an dernier à réaliser des courts métrages. Ils/elles se sont déplacé/es à l'extérieur de l'IUT et même de la ville et, de plus, en dehors de leurs heures de cours. Par exemple, un groupe de TP de 14 étudiant/es a réalisé un petit film à partir du thème du voyage. Ils/elles se sont chargé/es de la rédaction du scénario, des dialogues (en se divisant en petits groupes) et se sont également occupé/es de la mise en scène, du tournage et même du montage. Nous avons la preuve que chaque étudiant(e) a pris une part active dans ce travail à tous les niveaux de la réalisation. Il est vrai qu'il avait été clairement dit, dès le départ, que c'était là la condition sine qua non et que selon l'implication de chacun/e, nous pourrions, au lieu d'une note collective, attribuer des notes individuelles. Cependant, vu l'enthousiasme général, nous pensons que même sans cet avertissement, les résultats auraient été les mêmes. Ils/elles ont d'abord tous/tes ensemble discuté et défini les grandes lignes du scénario, puis se sont ensuite divisé/es en petits groupes tout en maintenant la communication entre eux/elles pour assurer l'interaction et coordonner les différentes parties (c'est-à-dire les sketches secondaires) de façon à préserver l'unité du scénario.

Il est intéressant pour nous de suivre l'évolution qui se fait au cours des deux ans à l'intérieur du groupe que représente chaque promotion. Ces résultats, bien qu'imparfaits nous confortent dans l'idée que le maintien des stratégies que nous avons développées est nécessaire.

Nous restons également attentif/ve au phénomène concernant l'évolution qui s'est produite sur plusieurs années grâce à la communication qui se fait de promo en promo (échos vraisemblablement positifs des "anciens/nes" c'est-à-dire des "seconde année", qui en fait participent indirectement au "déblocage" des nouveaux/elles arrivé/e/s).

Il est certain qu'il ne s'agit ici que d'un type de pratique de l'anglais à l'oral mais dont l'importance ne saurait être négligée et qu'aider des apprenant/es à développer des capacités au niveau d'une discussion argumentée pourrait être l'objet d'une autre recherche ou du moins d'une réflexion complémentaire à cette stratégie pédagogique.

Katia Seuss Walker

PLP2, Ph. D.

IUT- Université Toulouse III

Bibliographie

Voir autres bibliographies:

Pair work: *Les Après-midi de LAIRDIL 5: Maximizing the Value of Jigsaw Activities*.

On trouvera de nombreux articles (avec idées pédagogiques) dans des revues telles que *Practical English Teaching* (disparue), *Modern English Teacher*, *The English Teaching Forum*, *English Teaching Professional*.

- **Analyse du discours oral**

BROWN, Gillian & George YULE. *Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

CARTER, Ronald & Michael McCARTHY. *Exploring Spoken English* (+ cassette).

- **Communication/interaction**

BAUDAINS, Richard & Marjorie. *Alternatives: Games, Exercises and Conversations for the Language Classroom*. London: Longman. 1990.

BUTLER, Montagu J. *Interactive Projects*. Amersham, Bucks.: Hulton Educational. 1984.

BRUMFIT, Christopher, ed. *The Practice of Communicative Teaching*. ELT Documents 124. Oxford: Pergamon Press/The British Council. 1986.

BRUMFIT, Christopher & K. JOHNSON. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1979.

BRYAN, Joyce, Leslie BISHOP & Melinda Roth SAYAVEDRA. *Talk about It! An Integrated Approach to Bold, Dynamic Topics*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. 1997.

BUCHER-POTEAUX, Nicole. Savoir raison garder. *Etudes de Linguistique Appliquée* 111. 1998. 315-24.

BYGATE, Martin. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

BYRNE, Donn. *Techniques for Classroom Interaction*. London: Longman. 1987.

Cahiers de l'E.R.E.L. *L'approche communicative: bilan. L'élève et les cultures étrangères* APLV/FIPLV - Université de Nantes. 1990. n° 3 spécial.

CAMPBELL, Colin & Hanna KRYSZEWSKA. *Learner-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

CHRISTISON, Mary-Ann & Sharon BASSANO. *Look Who's Talking. A Guide to the Development of Successful Conversation Groups in Intermediate and Advanced ESL Classrooms*. San Francisco & Oxford: The Alemany Press/Pergamon Press. 1981.

CLENNEL Charles. Promoting Pragmatic Awareness and Spoken Discourse Skills with EAP Classes. *ELT Journal* 53:2. 1999. 83-91.

DAVIS, Paul & Mario RINVOLUCRI. *The Confidence Book. Building Trust in the Language Classroom*. London: Longman. 1990.

DILLON James T. *Using Discussion in Classrooms*. Buckingham: Open University Press. 1994.

DI PIETRO, Robert J. *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

DOBSON, Julia M. *Effective Techniques for English Conversation Groups*. Rowley, Mass.: Newbury House. 1974.

FERGUSON, Nicholas. Comprehension and production of the spoken language. *IRAL* 36 : 4. 1998. 307-22.

FERRER, Jami, Patty WERNER DE POLEO. *Bridge the Gap. A Guide to the Development of Acquisition Activities Targeting Grammar and Meaningful Communication*. San Francisco: The Alemany Press. 1983.

FRANK, Christine & Mario RINVOLUCRI. *Communicative Structure Drills for Elementary and Intermediate EFL Students*. Canterbury: Pilgrims Publications. 1980.

GEDDES, Marion, Gill STURTRIGE & Sheila BEEN. *Advanced Conversation*. Hemel Hempstead, Herts.: Phoenix ELT. 1991.

GOLEBIEWSKA, Aleksandra. *Getting Students to Talk. Classroom Techniques and Resources*. Hemel Hempstead (GB): Prentice Hall. 1990.

HADFIELD, Jill. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

HOVER, David. *Think Twice. Communication Activities for Beginner to Intermediate Students*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

JAMES, Kenneth. *Speak to Learn: Oral English for Academic Purposes*. London: Collins. 1984.

KELLER, Eric & Sylvia T. WARNER. *Conversation Gambits: Real English Conversation Practices*. Hove: Language Teaching Publications. 1988.

KERN, Richard G. 1995. Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals* 28 : 1. 71-92.

KLIPPEL, Friederike. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

Les Langues Modernes 5, 1989 (n° spécial). L'approche communicative.

LEGUTKE, Michael & Howard THOMAS. *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman. 1991.

LITTLEWOOD. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

MALEY, Alan & Raymond S. NEWBERRY. *Between You and Me. Guided Dialogues for Conversation Practice*. London: Nelson. 1974.

MARTÍNEZ, Ron (1997). *Conversation Lessons: The Natural Language of Conversation*. Hove (GB): Language Teaching Publications. 1997.

McPHERSON, Kate. Feedback on oral performance : some insights from adult learners. *Prospect* 13 :2. 1998. 47-62.

NOLASCO, Rob & Louis ARTHUR. *Conversation*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

NORMAN, David, Ulf LEVIHN & Jan ANDERS HEDENQUIST. *Communication Ideas. An Approach with Classroom Activities*. Hove (GB): Language Teaching Publications. 1986.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communication Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

NUNAN, David. 1987. Communicative Language Teaching: Making it Work. *English Language Teaching* 41. 136-145.

OLSEN, Judy E. Winn-Bell. *Communication Starters: Techniques for the Language Classroom*. Oxford: Pergamon Press. 1977.

PORTER LADOUSSE, Gillian. *Speaking Personally. Quizzes and Questionnaires for Fluency Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

RAMSEY, Gaynor. *Let's Get Talking*. Amersham, Bucks.: Hulton Educational. 1983.

RINVOLUCRI, Mario. Comment faire parler les étudiants? *Les Cahiers de L'APLIUT* 5 : 2. 1985. 18-23.

ROOKS, George. *The Non-Stop Discussion Workbook*. Rowley, Mass.: Newbury House. 1981.

RUSSIER, Colette, Henriette STOFFEL & Daniel VERONIQUE. *Interaction en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. 1991.

SAVILLE, Nick & Peter HARGREAVES. Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal* 53 : 1. 1999. 42-51.

SEEDHOUSE, Paul. Task-based interaction. *ELT Journal* 53:3. 1999. 149-156.

SHEILS Joe. *La communication dans la classe de langues*. Les Editions du Conseil de l'Europe. 1993

SIMPSON, JoEllen M., Carlos E. OSSA & Frank P. RUTTER. Caveats of an English Conversation Club. *The English teaching Forum* 37:1. 1999. 28-30.

SHOEMAKER, Connie L. & F. Floyd. *Interactive Techniques for the ESL Classroom*. Heinle & Heinle. 1991.

TONG, Wang. A Public Speaking Course. *The English teaching Forum* 37:1, Jan.-March 1999. 26-27.

TSUI Amy B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin. 1995.

UR, Penny. *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

WINGATE, Jim. *Getting Beginners to Talk*. Prentice Hall. 1993.

- **Évaluation**

NORRIS, Carolyn Brimley. Evaluating Oral Skills Through the Technique of Writing as if Speaking. *System* 19:3. 1991. 203-216.

StJOHN, Jennifer. The Ontario test of ESL Oral Interaction Test. *System* 20:3. 1992. 305-316.

- **Genre**

EHRlich Susan. Gender as social practice: implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 19:4. 1997. 421-46.

SHEHADEH Ali. Gender differences and equal opportunities in the ESL classroom. *ELT Journal* 53:4. 1999. 256-261.

SUNDERLAND, Jane. Girls being quiet: a problem for foreign language classrooms? *Language Teaching Research* 2. 1998. 48-82.

TANNER, Deborah. *Gender and Discourse*. Oxford: Oxford University Press. 1994.

TANNER, Deborah, ed. *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford University Press. 1993.

- **Jeu**

- AUTRET, Jean. *L'anglais par le jeu*. Paris: Flammarion. 1974.
- BAUDAINS R. & M. *Alternatives*. Canterbury: Pilgrims. 1990.
- BROUGERE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan. 1995.
- BRANDES, Donna & Howard PHILLIPS. *Gamesters' Handbook: 140 Games for Teachers and Group Leaders*. London: Hutchinson. 1977.
- BYRNE, Donn. *A First Book of Board Games*. London: MEP. 1980.
- BYRNE, Donn. *It's your Turn: Ten Board Games*. London: MEP. 1980.
- BYRNE, Don & Shelagh RIXON. *Communication Games*. London: The British Council. 1979.
- CARRIER, M. and the Centre for British Teachers. *Take 5: Games and Activities for the Language Learner*. London: Nelson. 1980.
- CHAMBERLIN, A., STENBERG, K. *Play and Practise!* London: John Murray. 1976.
- COOK, Guy. Language Play, Language Learning. *ELT Journal* 51:3. 1997. 224-231.
- CROOKALL, David. *L'utilisation des jeux et simulations dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère en France*. Thèse de 3ème cycle, Nancy 2. 1989.
- DAVISON, Alec & Peter GORDON. *Games and Simulations in Action*. London: The Woburn Press. 1978.
- DECURE, Nicole, Françoise FRAGER & Elizabeth Ali. *Help! Exercices et jeux pour la classe d'anglais*. Toulouse: CRDP. 1985.
- DIXEY, J. & Mario RINVOLUCRI. *Get up and do it!* London: Longman. 1978.
- DORY, G.N. *Games for Second Language Learning*. New York: McGraw-Hill. 1966.
- ELT Documents 77:1. *Games, Simulations and Role-Playing*. London: The British Council. 1977.
- FAULKNER, J. *Games for Large Classes*. Canterbury: Pilgrims Publications. 1986.
- FRANK, Christine *et al.* *Challenge to Think*. Oxford: Oxford University Press. 1982.
- FREEDMAN, Eric A. "Men and Women Merely Players": Adult Communicative Strategies in Game Playing and Learning Objectives. *TESOL France: Actes du 2ème Congrès annuel*. Mars 1988. 60-62.
- FUCHS, Marjorie S., Jane Critchley & Thomas Pyle. *Families: 10 Card Games for Language Learners*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates.

- GARDNER, David. Communication Games: Do we Know what we're Taking About? *ELT Journal* 41:1.
- GAUDART, Hyacinth. Using Board Games in Language Classes. *The English Teaching Forum* 29:2. 1991. 21-26.
- GRANGER, C. *Play Games with English*. vol. 1 & 2, London: Heinemann. 1980, 1981.
- GREENALL, S. *Language Games and Activities*. Amersham, Bucks.: Hulton. 1984.
- HADFIELD, J. *Elementary Communication Games*. London: Nelson. 1984.
- HADFIELD, J. *Intermediate Communication Games*. London: Nelson. 1990.
- HADFIELD, J. *Advanced Communication Games*. London: Nelson. 1987.
- HANCOCK, Mark. *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
- HASSAL, Peter. *English by Magic: A Ressource Book*. Oxford: Pergamon. 1985.
- HILL, L.A. et FIELDEN R.D.S. *English Language Teaching Games for Adult Students*. London: Evans. 1974.
- KEALEY, James & Donna Inness. *Shenanigames. Grammer-Focused Interactive ESL/EFL Activities and games*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates. 1997.
- LEE, W.R. *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press. 1979.
- LEWIS, Gordon & Gunther BEDSON. *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press. 1999.
- MARRET, Robert *et al.* *Now it's your Turn: Games of Comprehension and Expression*. Paris: Fernand Nathan. 1981.
- PALIM, J., POWER, P., VANUFFEL, P. *Tombola, Communicative Activities for Teenagers*. London: Nelson. 1992.
- PURKIS, Christine & Cathy GUERIN. *English Language Games: Activities for Developing Vocabulary, Expression, Imagination, Powers of Deduction and Skills of Articulation*. London: Macmillan. 1984.
- RETTTER, Colin & Neus VALLS. *Bonanza: 77 English Language Games for Young Learners*. London: Longman. 1984.
- RINVOLUCRI, Mario. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- RINVOLUCRI, Mario and Paul DAVIS. *More Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
- RIXON, Shelagh. *Fun and Games: Card Games in English for Juniors*. London: Macmillan. 1983.

RIXON, Shelagh. *How to use Games in Language Teaching*. London: Macmillan. 1981.

SAHAL, Jean. Atelier "Jeux et programmation TI 99/4A". *Cahiers de l'APLIUT* 3 : 2. 1983. 55-60.

SHAMEEN, Nikhat & Makhan Tickoo, eds. *News Ways in Using Communicative Games in Language Teaching*. Alexandria, VA: TESOL. 1999.

VANDERPLANK, Jenny. *Trigger Cards*. Canterbury: Pilgrims Publications.

WEISS, François. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette. 1983.

WINGATE, Jim. *Have you tried this? 2*. Canterbury: Pilgrims Publications. 1983.

WRIGHT, A., D. BETTERIDGE & M. BUCKBY. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1979.

YORKEY, Richard. *Solo, Duo, Trio: Puzzles and Games for Building English Language Skills*. Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates.

- **Jeux de rôles/simulations/théâtre**

BAMBOROUGH Paul. *Simulations in English Teaching*. Buckingham: Open University Press. 1994.

British Council. *Games, Simulations and Role-Playing*. London: British Council. ELT Documents 77/1. 1977.

CASE, Doug & Ken WILSON. *Off-Stage: Sketches from the English Teaching Theatre*. London: Heinemann. 1979.

CASE, Doug & Ken WILSON. *Further off-stage*. London: Heinemann. 1984.

CLARK, Robert & Jo McDONOUGH. *Imaginary Crimes: Materials for Simulation and Role Playing*. Oxford: Pergamon Press. 1982.

CROOKALL, David. *L'utilisation des jeux et simulations dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère en France*. Thèse de 3ème cycle, Nancy 2. 1989.

DAVISON, Alec & Peter GORDON. *Games and Simulations in Action*. London: The Woburn Press. 1978.

DOUGILL, John. *Drama Activities in Language Learning*. London: Macmillan. 1987.

DUMAS, Danielle. Utilisation des jeux de rôles dans la pédagogie de l'espagnol. *Cahiers de L'APLIUT* 25 (6:4). 1987. 7-15.

HERBERT, David & Gill STURTRIDGE. *Simulations*. London: The British Council. 1979.

- HEYWORTH, Frank. *The Language of Discussion: Role-Play Exercises for Advanced Students*. London: Hodder & Stoughton. 1978.
- HEYWORTH, Frank. *Discussions: Advanced Role Play for EFL*. London: Hodder and Stoughton. 1984.
- HINES, Mary Elizabeth. *Skits in English*. New York: Regents Publishing. 1980.
- HOLDEN, Susan. *Drama in Language Teaching*. Longman. 1981.
- JONES, Francis R. Classroom Riot: Design Features, Language Output and Topic in Simulations and Other Communicative Free-Stage Activities. *System* 19:3. 1991. 151-169.
- JONES, Leo. *Eight Simulations for Upper-Intermediate and More Advanced Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983. 2 vols.
- LAMB, Michael. *Factions and Fictions: Exercises for Role-Play*. Oxford: Pergamon Press. 1982. 2 vols.
- LIVINGSTONE, Carol. *Role Play in Language Learning*. Longman. 1983.
- LYNCH, Michael. *It's Your Choice. Six Role-Playing Exercises*. London: Arnold. 1977.
- MALEY, Alan. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1978.
- MENNE, Saxon. *Q Cards*. Tenterden, Kent: Paul Norbury. 1977. 6 jeux.
- PEATY, David. *Something to Talk about*. London: Nelson. 1981.
- PORTER LADOUSSE, Gillian. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press. 1987.
- ROGERS, Richard. *Six Role Plays*. Oxford: Basil Blackwell. 1985.
- SWAN, H.A. *Act One in English*. Amersham, Bucks.: Hulton Educational. 1983. 3 vols.
- WATCYN-JONES, Peter. *Act English*. Harmondsworth: Penguin Books. 1978. 4 vols.
- WESSELS, Charlyn. *Drama*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

- **Fichiers TESL-L**

A Conversation Exchange Program (Tim MURPHEY). Originally published in *Academia* 5:2 January 1992 p. 131-149 (Published by Nanzan University).

Debate.

Drama File.

Gestures in the EFL/ESL Classroom.

Hot Topics: Ways to Deal with them in the ESL/EFL Classroom.

Ice breakers.

The Online Conversation Leader Handbook.

Using a TV Matchmaking Format in the Classroom (Richard HUMPHRIES).

Testing Communicative Competence (S. Kathleen KITAO & Kenji KITAO). *The Internet TESL Journal* 2: 5, May 1996.

Teaching Conversation Strategies Through Pair-Taping (Nancy WASHBURN & Kiel CHRISTIANSON). Originally published in *TESL Reporter*, 28:2, 1995.

Role-Playing Games in the English as a Foreign Language Classroom.

Teaching Speaking (S. Kathleen KITAO & Kenji KITAO).

Training for Impromptu Speaking and Testing Active Listening, Combined (Cecilia B-IKEGUCHI), *Internet TESL Journal*, September 1996.

Speaking activities.

Speech file.

Tongue Twisters.

Nicole Décuré