



HAL
open science

Chasse aux mythes pour que vive l'oral

Katia Seuss Walker

► **To cite this version:**

Katia Seuss Walker. Chasse aux mythes pour que vive l'oral. Les Après-midi de LAIRDIL, 2002, L'interaction orale, 11, pp.51-60. hal-04052089v2

HAL Id: hal-04052089

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04052089v2>

Submitted on 18 Jan 2024

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

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

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'amuse(nt) 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 plaisir 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