



HAL
open science

Parlons français : une expérience menée auprès des étudiants de français au NTNU, Norvège

Silje Hagen

► **To cite this version:**

Silje Hagen. Parlons français : une expérience menée auprès des étudiants de français au NTNU, Norvège. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01225329

HAL Id: dumas-01225329

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01225329>

Submitted on 6 Nov 2015

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.



« Parlons français »

- une expérience menée auprès des étudiants de français au NTNU, Norvège.

**HAGEN
Silje**

Sous la direction de Laura Abou Haidar

UFR LLASIC
Département Sciences du langage – Section de français langue étrangère

Mémoire de master 2 professionnel – 30 crédits

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2014-2015



« Parlons français »

- une expérience menée auprès des étudiants de français au NTNU, Norvège.

**HAGEN
Silje**

Sous la direction de Laura Abou Haidar

UFR LLASIC
Département Sciences du langage – Section de français langue étrangère

Mémoire de master 2 professionnel – 30 crédits

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

J'ai beaucoup de reconnaissance pour ma directrice de mémoire, Madame Laura Abou Haidar qui m'a énormément aidé et qui a montré beaucoup de patience. Ensuite, j'aimerais remercier la section du français et particulièrement ma tutrice de stage, Madame Sophie Vauclin pour l'opportunité de venir faire mon stage au NTNU, pour son aide et son soutien. Je voudrais également dire un grand merci aux participants de mon atelier. Enfin j'aimerais citer Stéphanie Gravier, Aurélie Noble et Sophie Vauclin qui m'ont aidé à corriger mon mémoire.

Sommaire

Introduction.....	8
CHAPITRE 1: LE CONTEXTE DU STAGE.....	10
1.1. PRÉSENTATION DE LA NORVÈGE.....	11
1.1.1. QUELQUES DONNÉES PERTINENTES SUR LE PAYS.....	11
1.1.2. LA SITUATION LINGUISTIQUE.....	12
1.1.3. SYSTÈME SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	17
1.2. LIEU DU STAGE : TRONDHEIM.....	20
1.2.1. UNE VILLE ÉTUDIANTE.....	20
1.3. LA DEMANDE DE STAGE.....	24
1.3.1. BESOINS EXPRIMÉS ET PROPOSITIONS.....	24
1.3.2. L'ATELIER "PARLONS FRANÇAIS".....	26
1.3.3. LES ACTIVITÉS PROPOSÉES.....	27
1.3.4. LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS.....	28
1.3.4.1. L'insuffisance des cours de pratique orale.....	28
1.3.4.2. Le problème de la participation.....	28
1.3.4.3. Le problème de l'horaire.....	29
CHAPITRE 2: L'ORAL – Description et remédiation.....	31
2.1. ASPECTS PHONÉTIQUES ET PROSODIQUES	32
2.1.1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.....	32
2.1.2. LES SYSTÈMES PHONÉTIQUES FRANÇAIS ET NORVÉGIEN.....	34
2.1.2.1. Les voyelles.....	35
2.1.2.2. Les diphtongues.....	36
2.1.2.3. Les consonnes françaises et norvégiennes.....	37
2.2. LA COMMUNICATION ORALE.....	40
2.2.1. IMPORTANCE DE L'ÉCOUTE DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ORAL.....	40
2.2.2. LES EXIGENCES DU NIVEAU DE L'ORAL DU CECRL.....	44
2.2.3. L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE.....	47
2.3. UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	50
2.3.1. RÉCAPITULATIF DES PRINCIPALES MÉTHODES DE REMÉDIATION DE LA PRODUCTION ORALE.....	50
2.3.2. LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	52
2.3.2.1. L'improvisation.....	53
CHAPITRE 3 : LE DÉROULEMENT DU STAGE.....	56
3.1. LE CONTEXTE DE L'ATELIER.....	57
3.1.1. LE PUBLIC.....	57
3.1.2. LES BESOINS DES APPRENANTS.....	59
3.1.3. LES OBJECTIFS.....	61
3.1.4. L'ORGANISATION DES SÉANCES.....	63
3.1.5. PROGRESSION.....	65

3.2. EVALUATION.....	66
3.2.1. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS.....	66
3.2.1.1. L'apprenante 1.....	67
3.2.1.2. L'apprenante 2.....	69
3.2.1.3. L'apprenante 3.....	70
3.2.1.4. L'apprenant 4.....	71
3.2.1.5. L'apprenante 5.....	72
3.2.1.6. L'apprenante 6.....	73
3.2.2. OBSERVATION DES SÉANCES.....	73
3.2.3. LA MOTIVATION.....	81
3.3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	82
CONCLUSION.....	85

Introduction

Il est reconnu que la communication est un but prioritaire de l'apprentissage d'une langue étrangère. Même si cela peut varier selon les personnes, certaines cherchent à être bilingues alors que d'autres peuvent simplement vouloir se débrouiller lors d'un voyage. La plupart du temps, quelqu'un qui apprend une langue cherche à pouvoir communiquer, surtout à l'oral, d'où l'importance de l'oral dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

C'est très délicat pour les étudiants de parler dans une langue étrangère même s'ils sont motivés. Il est normal d'avoir des blocages. La majorité des personnes ont peur du regard des autres. C'est facile de se dire « je parle moins bien que les autres, donc il vaut mieux que je me taise ». Si un étudiant reçoit un commentaire négatif sur la manière dont il parle, cela pourrait le bloquer de manière durable. Il est donc extrêmement important d'être patient avec les apprenants, de ne pas les juger, de leur faire confiance, même s'il y a des fautes de grammaire ou de prononciation. On apprend de nos erreurs. Il est nécessaire d'établir un lien de confiance entre professeur et apprenants, et entre apprenants eux-mêmes.

Ce travail se base sur une expérience de stage en Norvège. Il arrive souvent qu'un Norvégien ayant appris le français à l'école depuis 5 ans, ne parvienne pas à communiquer en français. Cela peut être dû à la méthode d'enseignement ou la motivation ou d'autres facteurs encore. Il est rare qu'en Norvège des films ou des émissions françaises soient diffusés. Avec internet, le français est beaucoup plus accessible qu'auparavant, mais l'apprenant doit être dans une démarche d'écoute ce qui n'est pas le cas pour l'anglais, difficile à éviter étant donné que la télévision norvégienne diffuse les films et les émissions en version originale, sous-titrées, et qu'il y a beaucoup de films et d'émissions anglophones.

Le 2^{ème} semestre de l'année universitaire 2012/2013, j'ai fait un stage à l'université de Trondheim (NTNU- université norvégienne de sciences et technologie), durant six mois. Ayant passé ma licence de français dans cet établissement, je le connaissais déjà. Étant donné qu'il s'agissait de « cours » à l'université et non pas dans le système scolaire ou dans un institut de langue, il n'y avait pas de cours de FLE spécifiques dans le cursus de licence de français mais des cours de philologie romane : grammaire, phonétique, littérature et civilisation. D'après ma propre expérience, il n'y a pas assez de focalisation sur l'oral dans le cursus et les étudiants s'en plaignent. Les étudiants ont des examens oraux à passer, mais ils n'ont pas assez d'entraînement pour faire cela. À mon avis, le fait de pouvoir parler et comprendre à l'oral, pour pouvoir participer à une conversation, est l'aspect

le plus important dans l'apprentissage d'une langue. Même si c'est une licence de lettres et langues, qui peut amener l'étudiant à faire des recherches dans le domaine du français plus tard, et que cela demande surtout des études de textes et des capacités d'écriture, il est très important pour les étudiants de réussir à s'exprimer. Pour cette raison, j'avais envie de faire mon projet de stage sur l'oral. J'ai donc proposé un atelier basé sur l'oral : « parlons français ».

Ce mémoire se focalisera sur quelques aspects de la didactique de l'oral : l'interaction, la dimension articulatoire, c'est-à-dire la phonétique et la prosodie, mais aussi et surtout plus généralement sur l'oral à travers les activités théâtrales. Ma problématique principale est la suivante : **Comment peut-on enseigner l'oral pour faire parler les étudiants norvégiens ?** Cette réflexion se poursuivra donc en présentant le contexte linguistique, géographique et culturel dans lequel évoluent les apprenants norvégiens, en focalisant sur les caractéristiques principales de l'oral et en nous basant sur le déroulement du stage dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DU STAGE

Dans ce chapitre, je commencerai par une brève rétrospective historique de la Norvège, en évoquant rapidement la situation linguistique du pays. J'aborderai ensuite l'enseignement des langues, dans le système scolaire et puis l'université de Trondheim, pour enfin en venir au projet de stage.

1.1. Présentation de la Norvège

1.1.1. Quelques données pertinentes sur le pays

La Norvège est un pays scandinave qui compte environ 5 millions d'habitants et qui est situé au nord de l'Europe, en frontière avec la Suède et la Russie. La Norvège a une surface de 385 178 kilomètres carrés et a une grande ligne côtière. Le pays ne fait pas partie de l'Union Européenne, mais fait partie de l'espace économique européen et de l'espace Schengen. La Norvège est l'un des pays les plus riches au monde, particulièrement par l'exploitation du pétrole, mais aussi avec l'élevage du saumon¹.

Le 17 mai 1814, la constitution de la Norvège a été signée et le pays s'est libéré de l'union avec le Danemark qui existait depuis 1380. Pendant les guerres Napoléoniennes, l'union Danemark-Norvège était alliée avec la France ; la Suède, elle, était alliée avec l'Angleterre. A cause de la défaite de la France face à l'Angleterre, le roi du Danemark-Norvège a dû céder la Norvège à la Suède. L'union avec la Suède a duré jusqu'en 1905².

1 <http://snl.no/Norge>

2 http://snl.no/1814/Det_selvstendige_Norges_f%C3%B8dsel.

Figure 1. Carte des pays du nord³



1.1.2. La situation linguistique

En Norvège, il y a deux langues officielles : le norvégien et le samois. Le norvégien est une langue germanique qui ressemble beaucoup au suédois et au danois. Ces trois langues sont tellement similaires que leurs habitants peuvent se comprendre réciproquement, surtout à l'écrit, mais aussi à l'oral. Elles ont les mêmes structures syntaxiques, le vocabulaire est très proche : entre « 85 et 90 % des mots ont une forme et un sens largement semblables »⁴ mais la prononciation est différente entre les langues ainsi que l'accentuation. Le suédois est réputé être la langue la plus facile à comprendre à l'oral, alors que le danois est réputé être plus difficile à l'oral. A l'écrit, c'est l'inverse⁵.

Le norvégien comporte deux codes écrits dont on peut estimer qu'il s'agit de deux variétés d'une même langue: la « langue littéraire » (bokmål) et le néo-norvégien (nynorsk). Il est obligatoire d'apprendre les deux à l'école, mais les élèves utilisent une des deux langues

3 <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Scandinavia.jpg>, consulté le 20 juillet 2015

4 Références 2006¹ :intercompréhension entre langues apparentées - compendium du cours « l'intercompréhension des langues romanes » de M. Cristian Degache, p. 5

5 Références 2006 : l'intercompréhension entre langues apparentées - compendium du cours « l'intercompréhension des langues romanes » de M. Cristian Degache

écrites comme langue principale et l'autre comme langue secondaire. Le bokmål vient du danois. A l'époque où la Norvège était en union avec le Danemark, les Norvégiens écrivaient en danois. Plus tard, quand la Norvège s'est libérée du Danemark, la langue écrite a évolué un peu, mais elle reste très proche du danois. Le néo-norvégien est apparu avec le mouvement désigné comme étant le « romantisme national ». Pour prendre leurs distances avec le Danemark, les Norvégiens voulaient avoir une langue écrite plus « nationale ». Un écrivain nommé Ivar Aasen, a parcouru la Norvège (surtout la partie sud-ouest et des hameaux au sud-est) pendant 4 ans rassemblant des dialectes norvégiens pour ensuite créer une nouvelle langue écrite (avec le même alphabet que la langue littéraire) à partir de ceux-là ⁶. Certains mots se différencient entre les deux langues écrites et il y a également de petites différences dans les conjugaisons, mais les deux variétés sont assez proches. On peut donner le verbe « conduire » au présent et au prétérit comme exemple : « å kjøre » [çø:re] (présent, langue littéraire), « kjørte » [çø:ʈe] (prétérit, langue littéraire) et « å køyre » [çø:jre] (présent, néo-norvégien) et « køyrde » [çø:jɔe] (prétérit, néo-norvégien). De plus, le pronom personnel « je », ne se dit pas de la même façon : en langue littéraire : « jeg », et en néo-norvégien : « eg ». Il y a beaucoup de débats actuellement en Norvège sur les avantages et les inconvénients d'avoir deux langues écrites, car cela semble peu utile en règle générale pour beaucoup de Norvégiens.

Certaines écoles utilisent le néo-norvégien comme langue principale, mais la plupart des écoles enseignent la langue littéraire comme langue principale, et le néo-norvégien en tant que langue secondaire. A partir du collège, les élèves peuvent choisir leur langue principale eux-mêmes. ⁷ Ce qui fait que l'examen final de norvégien au collège (il y a un tirage au sort entre le norvégien, l'anglais et les mathématiques) et au lycée, doit se faire en deux jours : un jour pour la langue écrite principale et un jour pour la langue écrite secondaire. Les Norvégiens doivent connaître les deux variétés, mais peu d'entre eux ont les mêmes compétences dans les deux. Les deux variétés sont considérées comme des langues officielles et si un Norvégien reçoit une lettre officielle en néo-norvégien, il est attendu qu'il y réponde en néo-norvégien.

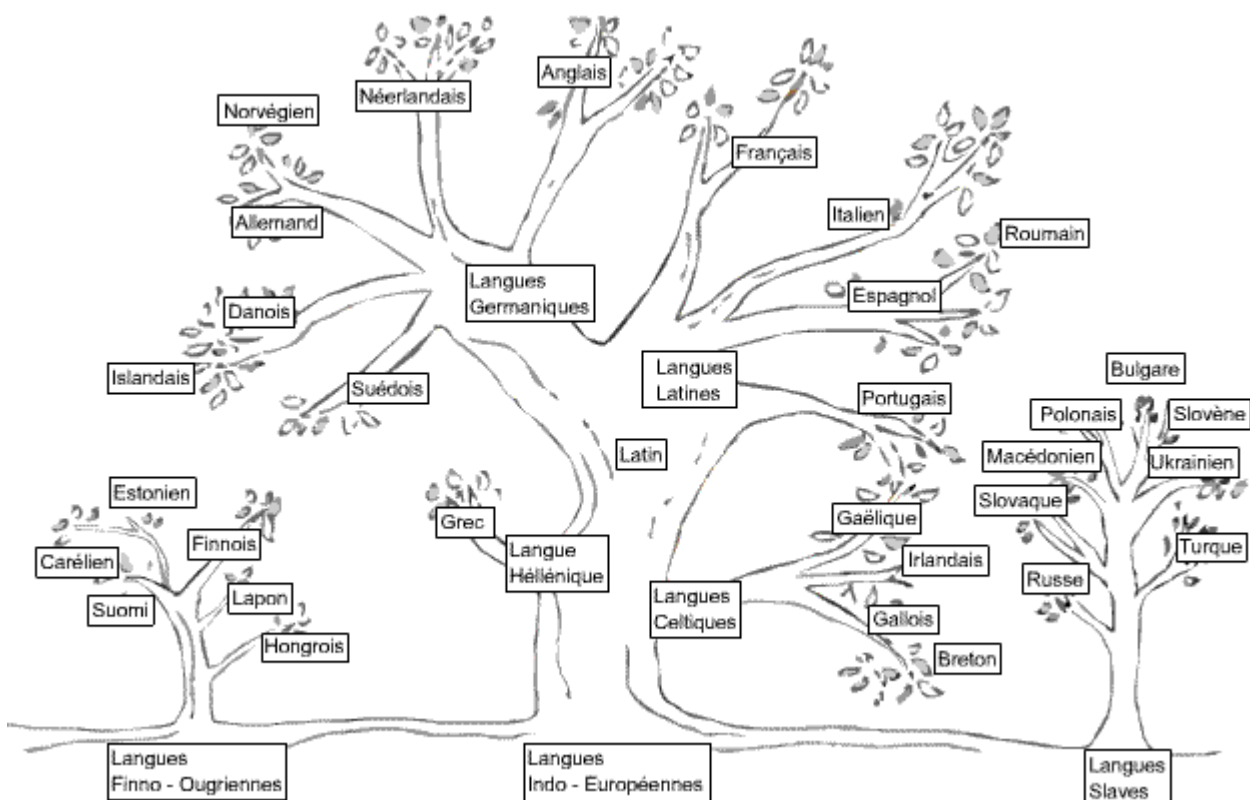
La deuxième langue officielle, le samois, est complètement différente du norvégien. Cette langue fait partie de la branche finno-ougrienne et ressemble au finnois et à l'estonien. Le

6 . http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=815&lang=no

7 www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx, consulté le 15.07.2015

samois est parlé par les Samis, un groupe ethnique dans le nord de la Norvège, la Suède et la Finlande. Cette langue est divisée en plusieurs dialectes et variantes qui trouvent leurs origines dans ces pays. En Norvège, il y a environ 20 000 personnes dont le samois (nommé le « lapon » dans l'arbre des langues ci-dessous) est la langue maternelle ⁸.

Figure 2. L'arbre des langues⁹



8 . <http://snl.no/samisk>, consulté le 12.04.2014)

9 <http://www.europschool.net/francais/rubriques/imprimer/langues.html>, consulté le 27.02.2015)

Figure 3. Les 19 régions de Norvège¹⁰



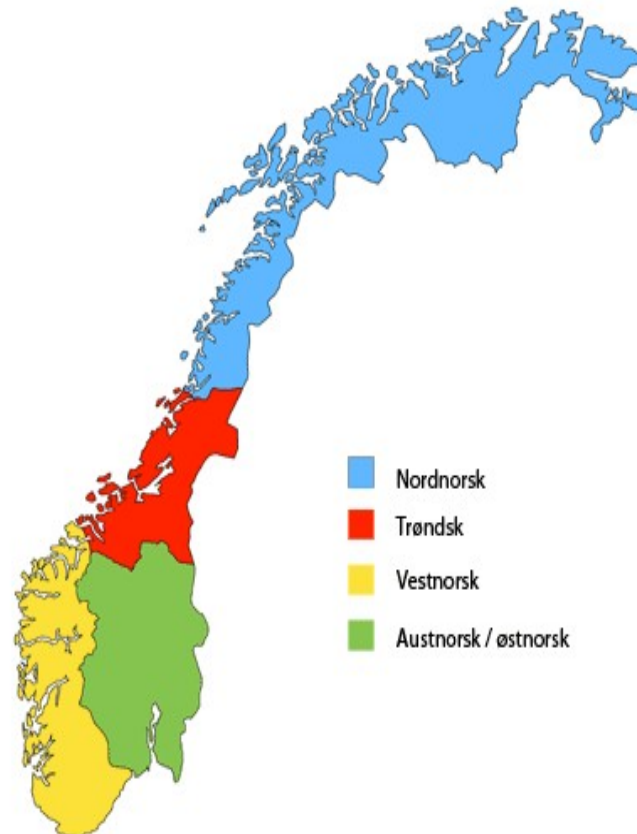
Pour ce qui est des productions orales, en Norvège il y a un grand nombre de dialectes différents. Comme on peut le voir dans la figure 3, il existe en Norvège 19 régions, chacune étant caractérisée par des particularités dialectales ; en sachant que chaque région possède également plusieurs dialectes. De plus on observe différents facteurs de variation en fonction des origines rurales ou citadines, ou en fonction du milieu socio-culturel. Au-delà de ces différences on peut quand-même distinguer quatre grands groupes de dialectes qui comportent chacun plusieurs dialectes : « nordnorsk » (les dialectes du nord de la Norvège, par exemple celui de Tromsø), « trøndersk » (marqué « trøndsk » sur la carte ci-dessous. Les dialectes du centre, par exemple celui de Trondheim), « vestnorsk » (les dialectes de l'ouest, par exemple de Bergen et de Stavanger) et « østnorsk » (les dialectes de l'est, y compris celui d'Oslo). Ces dialectes ne sont pas écrits, mais certains entre eux ressemblent beaucoup à une des langues écrites (le dialecte d'Oslo et la langue littéraire par exemple). Le dialecte considéré comme le norvégien « standard » est celui parlé à Oslo. D'autres dialectes s'éloignent plus des langues écrites (le dialecte de Trondheim, où le mot pour dire « ne...pas » (« ikke » en langue littéraire et « ikkje » en néo-norvégien) se dit « itj » [iç].¹¹ Il y a environ 11 mots différents pour dire « je » selon où l'on habite: Dans

10 <http://www.fylkesmannen.no/Aust-Agder/Nyheter/Resultat-fra-forskningsprosjektet-Larande-regionar/>, consulté le 20 juillet 2015

11 Pappazian et Helleland, 2005

le sud-est : « jeg » [jæj] (par exemple à Oslo), « je » [je] et « jæ » [jæ]. Dans le sud-ouest, Trøndelag (centre) et le nord : « eg » [eg], « e » [e], « æ » [æ] (à Trondheim par exemple) et « æg » [æg]. Dans la région Møre og Romsdal et dans quelques parties de Nord Trøndelag : « i » [i], « ei » [ej], « æi » [æj] et « ai » [ɑj]).

Figure 4. Les groupes de dialectes¹²



Cette diversité dialectale fait qu'il peut y avoir des difficultés de compréhension entre des personnes qui ont des dialectes différents. La plupart du temps la communication passe sans problème, mais il est parfois plus facile pour un Norvégien de comprendre un Suédois qu'un Norvégien avec un dialecte particulier.

Beaucoup de Norvégiens sont très fiers de leur dialecte et font tout pour le garder s'ils doivent déménager, cependant ce n'est pas une règle générale : certains locuteurs souhaitent en changer dans le but de mieux se faire comprendre¹³.

¹² NldaVg 2 og Vg3 SF: Målmerke 1: <http://ndla.no/nb/node/70081>, consulté le 20 juillet

¹³ Pappazian et Helleland, 2005

1.1.3. Système scolaire et enseignement des langues

L'école en Norvège est obligatoire entre 6 et 16 ans. Le cursus scolaire normal comprend 7 ans à l'école primaire, 3 ans au collège et 3 ans au lycée. L'apprentissage de l'anglais commence à partir de la première année de l'école primaire. Ensuite, au collège, les élèves peuvent choisir une deuxième langue étrangère. Tous les collèges ne proposent pas les mêmes langues dans leur cursus, mais normalement, le choix pour les élèves se fait entre l'allemand, le français et l'espagnol. Au lycée, ils sont censés continuer avec la même langue, mais il est également possible de changer de langue s'ils le souhaitent. Certains cursus au lycée donnent aussi la possibilité d'apprendre une troisième langue.

Normalement, l'enseignement des langues étrangères en Norvège est censé développer les quatre compétences du CECR (la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale et la production orale), mais souvent, l'accent est plutôt mis sur la grammaire. La plupart du temps les élèves de collège et de lycée ont 4 heures de cours de français par semaine.

L'enseignement des langues étrangères en Norvège a beaucoup changé lors de ces dernières années. Avant 1997, la plupart des collèges ne proposaient que l'allemand comme deuxième langue (l'anglais étant la première). A cette période, l'enseignement du français n'était proposé qu'à partir du lycée. En 1997, il y a eu une réforme dans l'éducation nationale qui a permis d'introduire le français dans plus de collèges. En Norvège les étudiants ne sont notés qu'à partir du collège (à l'âge de 13 ans). Les notes de l'enseignement de la deuxième langue étrangère étaient facultatives à cette époque, mais même s'ils avaient choisi d'avoir des notes, elles ne comptaient pas dans leur diplôme de collège, pour accéder au lycée. Il y avait une note écrite et une note orale. Il n'était pas obligatoire d'avoir un cours de deuxième langue étrangère. Il existait aussi un cours intitulé "praktisk prosjektarbeid" (=travail de projet pratique), un cours de renforcement de norvégien et un cours de renforcement d'anglais. Le cours de "praktisk prosjektarbeid" était surtout choisi par les élèves ayant des difficultés à apprendre une langue étrangère.

En 2006, une nouvelle réforme est apparue dans l'éducation nationale. Cette réforme a voulu rendre obligatoire l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. A partir de cette année-là, il est devenu obligatoire d'avoir des notes, qui comptent également pour le

diplôme de collègue. Il y a eu de grands débats sur l'opportunité d'avoir une ou deux notes, mais finalement le choix a été fait de ne retenir qu'une seule note, dans laquelle la moitié était consacrée aux capacités à l'écrit, et l'autre moitié à l'oral. Les politiciens souhaitaient que tout le monde soit obligé d'apprendre une deuxième langue étrangère. Malheureusement, cela n'a pas vraiment fonctionné, car pour de nombreux élèves qui avaient des difficultés scolaires, cela était trop difficile. Les autorités éducatives ont donc fini par proposer un cours où les élèves visitent les salles de classes des différents cursus professionnels au lycée pour se donner une idée sur le choix du cursus. Depuis cette dernière réforme, il est également obligatoire pour les collèges de proposer des cours d'espagnol en plus de l'allemand et du français.

A partir de 2009, les élèves peuvent être tirés au sort pour faire un examen oral dans la deuxième langue étrangère au collège. Ceci a eu pour conséquence que les compétences orales sont devenues plus importantes dans l'enseignement au collège. A cet examen, on demande aux élèves de parler d'un document audio, dans le cadre d'une présentation orale, et de répondre oralement à l'examineur, qui pose des questions portant sur les cours de l'année. Au lycée, il est possible d'avoir un examen oral de français, et également un examen écrit, mais il s'agit aussi d'un tirage au sort¹⁴. Au collège, les élèves ont 227 heures de cours de français (niveau 1) et au lycée il s'agit de 225 heures de cours pour ceux qui ont déjà appris le français au collège (niveau 2), et 365 heures de cours pour ceux qui commencent le français au lycée (niveau 1).

La direction de l'éducation¹⁵ décrit les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère comme mieux pouvoir communiquer avec d'autres pays pour ouvrir à une meilleure connaissance et tolérance d'autres cultures qui va mener à mieux comprendre sa propre culture. L'apprentissage à l'école focalise donc sur la langue, l'apprentissage d'une langue (quelles stratégies on utilise pour apprendre une langue, l'auto-évaluation etc.), la communication (compétences orales et écrites) ainsi que la culture et la société (connaissance des aspects et expressions culturels du ou des pays où la langue est parlée).

14 http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Lover_og_regler/2006/rundskriv-f-003-06.html?id=109627, consulté le 23.03.2014)

15 <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/?!plang=eng&read=1>, consulté le 02.06.2015)

Le niveau attendu à la fin du niveau 1, c'est à dire à la fin du collège ou à la fin du lycée pour ceux qui n'ont pas appris le français au collège, en Norvège au niveau de la communication, consiste en:

- *pouvoir participer dans des conversations simples et spontanées*
- *présenter des sujets variés à l'oral*
- *exprimer ses propres opinions et ses propres sentiments*
- *comprendre et utiliser des nombres dans des situations pratiques*
- *communiquer avec une prononciation compréhensible*
- *comprendre et utiliser un vocabulaire qui couvre les situations quotidiennes*
- *utiliser une structure linguistique et une grammaire basique*
- *adapter dans une certaine mesure son propre langage à des situations de communication variées*
- *pouvoir écrire des textes narratifs, descriptifs et informatifs.*¹⁶

Au niveau 2, c'est à dire le niveau qui concerne les élèves qui ont continué leur apprentissage de français au lycée, ces derniers sont censés maîtriser les compétences suivantes :

- *comprendre le contenu des textes longues et authentiques de genres variées (oraux et écrits),*
- *lire des textes formels et informels de différents genres et élaborer le point de vue et attitudes de l'auteur,*
- *participer à des conversations spontanées sur des thèmes variés et des sujets actuels,*
- *présenter des sujets actuels et interdisciplinaires à l'oral,*
- *communiquer avec une bonne prononciation et intonation,*
- *adapter le langage à des situations de communications variées,*
- *utiliser des mots, des structures de phrase et des connecteurs d'une manière variée et appropriée,*
- *écrire des textes dans des genres différents,*
- *discuter et élaborer des aspects de la vie de tous les jours, des traditions des coutumes, des manières à vivre, des conditions de vie, des relations de société actuelle, des aspects de la géographie et de l'histoire et des aspects de la culture des pays francophones et de la Norvège.*¹⁷

16 <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/?lplang=eng&read=1>, consulté le 02.06.2015)

17 Extrait traduit de : <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/?lplang=eng&read=1>, consulté le 02.06.2015)

Avant de commencer à étudier le français à l'université en Norvège, les étudiants sont donc censés posséder les compétences de niveau 1 ou de niveau 2. Malheureusement cela est rarement le cas. La plupart des étudiants rencontrent donc de grosses difficultés à l'université car le niveau est beaucoup plus élevé par rapport à leurs attentes et à leur propre niveau. Il est difficile de savoir si le niveau bas est dû à l'insuffisante formation initiale et continue des professeurs ou si les élèves ne travaillent pas assez ou si la méthodologie est inappropriée ou encore d'autres facteurs, mais de toutes façons il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. De nombreux élèves sortent du lycée après 5 ans de français sans arriver à mener une conversation. Il serait nécessaire de trouver d'autres moyens d'enseignement des langues étrangères, pour que les élèves apprennent plus et mieux et pour qu'ils atteignent le niveau attendu.

1.2. Lieu du stage : Trondheim

1.2.1. Une ville étudiante

Mon stage a eu lieu dans la ville de Trondheim. Trondheim est la quatrième ville en Norvège, et elle est considérée comme la ville étudiante la plus importante du pays. Elle est située dans le centre de la Norvège, dans la région de Sør-Trøndelag. Il y a environ 30 000 étudiants à Trondheim ¹⁸), où vivent environ 200 000 personnes ¹⁹, ce qui fait que les étudiants sont très visibles. De nombreux étudiants en provenance d'autres régions de Norvège et de l'étranger viennent y étudier en plus de ceux qui y habitent déjà. L'université de Trondheim est surtout réputée pour ses études scientifiques et beaucoup d'étudiants étrangers sont également attirés par cette ville grâce à cela. De plus, cette université propose de nombreux cours en anglais pour que les étudiants étrangers puissent venir sans connaître le norvégien. Des cours de norvégien langue étrangère sont proposés aux étudiants tout de même.

Mon stage de master 2 a été effectué à l'université de Trondheim NTNU (Norgesteknikk-naturvitenskapelige universitet = université norvégienne de sciences et de technologie), dans la section de français au département de langues étrangères modernes. Le NTNU est

18 (<https://www.trondheim.kommune.no/attachment.ap?i..>, consulté le 04.04.2014)

19 (<http://www.trondheim.no/folketall>, consulté le 04.04.2014)

divisé en sept campus, situés dans différents endroits à Trondheim: Gløshaugen (le campus central pour les études scientifiques et technologiques, Dragvoll (les sciences humaines), Lerkendal/Valgrinda (certaines des études scientifiques et technologiques et pour les recherches d'ingénierie de science), Tyholt (la technologie marine), Kalvskinnet (le VM – le musée d'histoire naturelle et d'archéologie), Øya (l'hôpital et les études de médecine), Olavskvartalet (la faculté de musique et l'académie d'art et d'architecture) et trois unités de recherche : le jardin botanique de Ringve, le musée de Ringve (un musée d'histoire de la musique) et la station de biologie de Trondheim.

Avant de devenir une université, cet établissement était auparavant une école supérieure : l'École supérieure polytechnique de Norvège (NTH – Norgestekniskehøgskole), fondée en 1910, ce qui peut être une explication du nom de l'université. Dans le domaine des sciences et technologies, cette université est considérée comme la plus importante en Norvège. Le NTNU est un très jeune établissement qui a été fondé en 1996 par la fusion de NTH, l'école supérieure de sciences (humaines) (AVH - Den Allmennvitenskapelige Høgskolen), du Musée d'Histoire Naturelle et d'Archéologie (VM - Vitenskapsmuseet), de la Faculté de Médecine (DMF - Det medisinske fakultet), de l'académie de l'art (Kunstakademiet i Trondheim) et du Conservatoire de Musique de Trondheim (MiT - Musikkonservatoriet i Trondheim)²⁰. A partir de 1968 il existait une Université de Trondheim (UniT), une structure formée par le NTH, l'école supérieure de professorat et de l'éducation (NLHT – Norgeslærerhøgskole) et le VM, mais même si cela s'appelait une université, il s'agissait plutôt de trois établissements différents²¹).

Le département des langues étrangères modernes (situé au campus de Dragvoll) propose des cours et des activités de recherche pour les langues suivantes : l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien, le chinois et le japonais. Les étudiants de licence peuvent choisir une licence de lettres et langues ou des études européennes avec un renforcement de la langue choisie. Le département comporte 53 employés, y compris les doctorants et 6 personnes qui travaillent dans l'administration. Dans le cursus de lettres et langues, il s'agit de cours de littératures, de civilisations et de langues (grammaire et phonétique/phonologie). Ce département de lettres modernes contient trois sous-départements : l'anglais, l'allemand et les langues romanes (français, espagnol et italien).

20 . <http://www.ntnu.no/2010/ntnushistorie>, consulté le 04.04.2014)

21 . <http://www.ntnu.no/2010/historie/1968unit>, consulté le 04.04.2014

Pour obtenir une licence de « lettres et langues, option français », les étudiants ont trois semestres de cours de français, ensuite ils peuvent choisir une ou plusieurs autres matières.

La licence de français contient donc 90 crédits ECTS (Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits) de cours de français où il s'agit de 45 crédits ECTS en matière de base, et 45 en matière de renforcement (de l'option) ²². Les étudiants faisant le renforcement, peuvent ensuite faire un mémoire de licence. Les grandes branches sont langue/linguistique (grammaire et phonologie), civilisation et littérature. Normalement il y a entre 1 et 5 étudiants par an qui font un mémoire de licence de français, donc le moins qu'on puisse dire est que les effectifs ne sont pas très importants.

Il est possible pour les étudiants de faire seulement une année de français. Une année d'études universitaires de français est suffisante pour pouvoir enseigner le français en Norvège. Beaucoup d'étudiants choisissent d'opter pour deux renforcements dans leur licence, ce qui fait comme s'ils faisaient deux licences. Cette option est surtout prise par les étudiants souhaitant devenir professeurs, car en Norvège, il est fortement conseillé d'avoir au moins deux matières dans lesquelles on peut enseigner. Une bonne partie des étudiants de français sont dans un master pédagogique pour devenir professeur, ce qui les oblige à suivre des cours dans deux matières : une dans laquelle ils font leur master, et une deuxième où ils obtiennent un diplôme de licence. A côté de cela il y a des cours de pédagogie et de pratique : il s'agit de stages courts au collège et au lycée pour pratiquer le métier de professeur.

Au NTNU, les étudiants ne sont pas obligés d'apprendre une langue dans leur cursus universitaire comme en France. Ils ont un cours qui est obligatoire pour tous les étudiants souhaitant obtenir un diplôme universitaire. Il s'agit d'un cours de philosophie et de logique, et les étudiants le suivent normalement en première année de licence. Puis, lors du premier semestre de la licence, ils ont un cours d'introduction générale au cursus suivi. Pour les étudiants de licence de lettres et langues (commun aux cursus de français, anglais, allemand et norvégien), il y a un cours intitulé « språkglitteratur » (=lettres et langues). Ce cours est donné en norvégien et contient une introduction à la syntaxe et à la morphologie, à la littérature et à la phonétique. Vers la fin de la licence, il est obligatoire de prendre un cours d'une matière qui ne fait pas partie du cursus choisi. Ce cours est nommé

22 . <http://www.ntnu.no/studier/bfra/oppbygning>, consulté le 06.06.2013

« perspektivemne » (cours de perspective). Il y a énormément d'options pour ce cours, parmi d'autres «psychologie anthropologique », « éthique », « phonologie », « Gender and Norwegian Culture. Paradoxes and Equality » et des cours de langues (niveau A1 et A2) de français, espagnol, italien, allemand et japonais.

En français, les étudiants sont plus nombreux à opter pour un cursus d'un an que pour la licence complète. Quand j'ai passé ma licence à Trondheim, nous étions environ 50 étudiants en première année (environ 30 qui venaient en cours), mais en deuxième année, entre 2 et 8 étudiants, selon la matière. Au niveau du master, le nombre d'étudiants est également très bas. En 2012/2013 (l'année de mon stage) il y avait 2 étudiants qui rédigeaient leur mémoire de master de français : un en master de français Lettres et Langues, et le deuxième en master de français dans un cursus de pédagogie.

La majorité des cours à Dragvoll ne sont pas obligatoires. Il incombe donc aux étudiants eux-mêmes, de choisir s'ils veulent venir aux cours ou pas. Il est d'ailleurs souvent demandé un ou plusieurs travaux à rendre lors du semestre dans chaque matière. Ce travail est normalement noté admis/non admis, et il est obligatoire qu'il soit admis pour avoir le droit de passer l'examen. Si l'étudiant échoue dans un premier temps, il a le droit d'essayer une deuxième fois, mais si après cette deuxième fois il n'a toujours pas réussi, il ne peut pas se présenter à l'examen final de la matière.

Les étudiants de français se plaignent souvent qu'il n'y a pas assez de pratique orale à l'université. Avant d'entrer en licence il n'y a pas de critère particulier sur le niveau attendu, et pour beaucoup d'étudiants c'est très difficile au début, parce que le niveau est beaucoup plus élevé que ce à quoi ils s'attendaient. Sur la page d'accueil de NTNU, il n'est pas indiqué de niveau fixe attendu pour suivre la formation. Il est d'ailleurs suggéré d'avoir fait entre 3 et 6 ans de français au collège ou/et au lycée, mais selon de nombreux étudiants, ce qu'ils ont appris à l'école, n'est pas suffisant pour entrer directement en licence. En première année de licence, il y a plusieurs examens oraux, et cela fait souvent peur aux étudiants, parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour parler. Il y a des cours d'expression orale proposés lors du premier semestre de la première année. Beaucoup d'étudiants de première année de licence de français ne continuent pas parce qu'ils ont du mal à suivre la première année.

Il y a environ 20 ans, l'université proposait des cours de FLE pour tous les niveaux du CECRL. Aujourd'hui, seulement les cours des niveaux A1 et A2 sont ouverts (perspektivemne = cours de perspective). Ces cours sont proposés en français, espagnol, allemand, italien et japonais et ils sont ouverts aux étudiants de tous les cursus différents. Selon les professeurs du département, la plupart des étudiants aujourd'hui ont un niveau qui se situe entre A2 et B1 quand ils commencent la licence, et selon les professeurs, les cours exigent plutôt un niveau à partir de B2. Les étudiants sont nombreux à arrêter parce qu'ils se sentent en situation d'échec. Ils ont du mal à suivre les cours qui sont en majorité en français, mis à part les cours de grammaire et de phonologie qui se font normalement en norvégien. L'évaluation de certaines matières est sanctionnée par un examen oral, ce qui est particulièrement difficile pour les étudiants qui n'ont jamais fait de séjour en France par exemple. Le fait de passer une épreuve orale est déjà très stressant pour de nombreux étudiants, et cela ne s'améliore pas quand il s'agit de parler dans une langue peu maîtrisée par l'apprenant.

1.3. La demande de stage

1.3.1. Besoins exprimés et propositions

La section de français cherchait un stagiaire qui pouvait enseigner un cours de débutants de français (le cours de perspective – niveau A1) pour des étudiants venant de cursus différents, donner quelques cours de TD au niveau de licence, et participer aux préparations d'une journée pédagogique pour des professeurs et des étudiants de français.

Étant donné que la demande de la part de l'établissement portait sur l'enseignement, j'étais assez libre en ce qui concernait le projet d'ingénierie de formation. Je savais déjà que de nombreux étudiants de français ne se sentaient pas à l'aise pour parler français, j'ai donc trouvé important de faire un travail sur l'oral. En discutant avec Sophie Vauclin, ma tutrice de stage, j'avais aussi pensé qu'il pouvait être intéressant de proposer un atelier pour les étudiants en licence de français, dans le but de parler français. En master 1, j'avais fait un mémoire sur la phonétique corrective, sur les erreurs de prononciation faites par les Norvégiens quand ils parlent français, et j'avais jugé pertinent de continuer dans le même domaine pour être mieux préparée pour le stage.

Après avoir parlé avec Mme Cavalla et Mme Abou Haidar, nous avons convenu qu'il serait intéressant de faire un projet sur la didactique de l'oral basé sur la réflexion suivante : comment faire parler les étudiants ? Dans mon propre apprentissage du français j'ai constaté qu'il n'y avait pas assez d'oral et les Norvégiens ont souvent peur de parler français, cela semblait donc être un sujet intéressant.

La section de français a pris sa première stagiaire en 2011/2012. L'étudiante venait aussi de l'université Stendhal à Grenoble. Elle a proposé un atelier de théâtre lors de son stage. Au début du semestre, elle avait environ 15 étudiants, mais à la fin aucun, parce que les étudiants étaient trop occupés à préparer leurs examens, et son atelier n'était pas obligatoire. Ma tutrice de stage m'a dit que c'était souvent un problème que les étudiants ne participent pas aux cours à la fin du semestre, à part si celui-ci est important pour réussir un examen. La participation n'est pas non plus obligatoire pour les autres cours de licence de français (lettres et langues). A partir du moment où les étudiants font les travaux obligatoires et passent les examens, ils peuvent faire ce qu'ils veulent.

Au début du semestre (avant de partir en stage) j'avais pensé faire un projet sur les erreurs de prononciation, et proposer un programme adapté aux problèmes des Norvégiens, et sur les problèmes selon le dialecte des étudiants. En effet comme je l'ai déjà signalé, il y a beaucoup de dialectes différents en Norvège ce qui fait que les Norvégiens ont des difficultés phonétiques qui varient selon leur région d'origine. Grâce à des conversations avec Mme Abou Haidar, j'avais pu imaginer un projet plus précis sur l'oral. Elle m'a ouvert les yeux sur une autre manière de travailler l'oral, à travers des activités théâtrales pour que cela soit moins effrayant et plus motivant pour les étudiants.

Quand j'ai parlé de cette idée de projet à Sophie Vauclin, elle m'a dit que ce serait bien de proposer un atelier aux étudiants de licence de français car il leur manquait de l'entraînement oral. J'ai donc proposé un atelier pour les étudiants de licence, et j'ai décidé de le faire à partir de début février pour avoir le temps de le préparer. De plus, en mars, environ 20 étudiants du département ont eu la possibilité de faire un séjour linguistique à L'Office Franco-Norvégien d'Echanges et de Coopération (OFNEC) à Caen. Quand ces étudiants étaient absents, ceux qui restaient au NTNU avaient moins de cours à cause de cela. Je me suis dit qu'il était important d'avoir des séances d'atelier pendant cette période.

C'est dans ce cadre que mon stage a été effectué. Comme déjà mentionné, j'ai donné un cours de français, niveau A1. En plus des étudiants norvégiens, il y avait des étudiants étrangers, et même un étudiant français. J'ai eu un petit dilemme par rapport à cela, parce que deux jours avant le premier cours (un samedi) on m'a demandé si je pouvais donner le cours en anglais. C'était difficile, car d'une certaine manière j'avais trouvé que ce serait plus accueillant envers les étudiants étrangers de donner le cours en anglais et en français, mais en même temps je trouvais que ce serait dommage pour les étudiants norvégiens sachant qu'il n'était pas précisé sur le site internet du NTNU que le cours était normalement donné en anglais. C'était le cas l'année précédente, car les deux stagiaires étaient Françaises, et ne pouvaient pas donner les cours en norvégien, car elles ne le parlaient pas. Aussi, j'avais pensé que le fait d'avoir la même langue maternelle que les étudiants me donnait un avantage. Après en avoir parlé avec ma tutrice de stage, j'ai pensé qu'il était préférable de donner le cours en norvégien et en français, et que les étudiants étrangers pourraient s'asseoir à côté de quelqu'un qui pourrait lui traduire.

Concernant l'atelier, j'étais confrontée à un problème assez prévisible avec le choix de travailler sur des activités théâtrales. L'enseignement des langues dans le système universitaire norvégien se focalise en priorité sur l'écrit et la grammaire et les étudiants n'ont pas de pratique suffisante à l'oral (exception notable pour l'anglais). J'ai eu peur qu'ils ne perçoivent cette manière de travailler comme un peu ridicule et qu'ils ne veuillent pas y participer, malgré le fait que je pensais par ailleurs que cela pourrait les aider à s'exprimer tout en se divertissant. Je pensais qu'ils allaient peut-être avoir des difficultés au début, mais qu'avec un peu d'habitude cela pouvait fonctionner. J'ai voulu que les activités soient adaptées aux Norvégiens, il me paraissait également important que l'institution soit convaincue du bon choix d'avoir pris une stagiaire norvégienne et non pas un/une francophone.

1.3.2. L'atelier "parlons français"

J'ai donc proposé un atelier pour travailler l'oral à travers des activités théâtrales, pendant lequel j'ai pu tester certaines activités sur lesquelles je reviendrais en détail par la suite. Je voudrais juste revenir dans cette partie sur les problèmes généraux qui se sont posés à moi et les différentes contraintes auxquelles j'ai été confrontée.

J'avais pensé faire des activités différentes à chaque séance, en optant pour des activités ludiques, par exemple des jeux de rôles et des improvisations pour travailler la spontanéité dans une conversation. Le fait de parler français faisait peur à certains étudiants. Pour moi, il était important de leur permettre d'améliorer leurs compétences orales (s'exprimer à l'oral et faire une présentation orale essentiellement), mais surtout de leur donner l'occasion de pouvoir communiquer d'une manière spontanée et de se sentir à l'aise avec la langue. J'ai également souhaité travailler sur leurs problèmes phonétiques et prosodiques.

Pour certaines activités cela aurait été intéressant d'enregistrer les étudiants, par exemple pour celles de phonétique et prosodie. J'ai aussi pensé à la possibilité de les filmer, mais j'ai vu que cela était difficile à réaliser, surtout à cause du stress que cela aurait provoqué. J'ai utilisé un journal de bord pour pouvoir noter les observations faites durant le cours.

1.3.3. Les activités proposées

Le but principal de l'atelier était de faire parler les étudiants, pour leur permettre de dépasser leur peur et leur réserve à l'oral en français. Les professeurs de cours magistraux aimeraient bien voir les étudiants participer un peu plus dans les cours, et c'est souvent un problème parce qu'ils n'osent pas s'exprimer devant les autres, par peur d'être jugés par leurs camarades. Comme je l'ai dit, le niveau était varié. Il y avait aussi des Français qui suivaient les cours. Les élèves qui ont un bon niveau s'expriment en général plus souvent, ce qui fait que les élèves qui ont un niveau plus faible s'effacent, participent moins, et par conséquent s'entraînent moins. Résultat : leur vitesse de progression et d'apprentissage diminue.

Cet atelier avait donc clairement pour objectif prioritaire de débloquer les étudiants. J'ai essayé de proposer des activités variées à chaque séance pour que cela soit plus intéressant. L'objectif initial était de faire des activités théâtrales, car c'est une manière ludique de travailler la langue ²³. J'ai également proposé d'autres activités. A chaque séance, j'ai intégré un débat, avec deux groupes opposés (pour et contre). J'ai proposé beaucoup d'activités d'improvisation car, à mon avis, c'est une bonne manière de s'exercer à parler spontanément et en même temps d'avoir un rôle pour se distancer de soi-même. Pour travailler la phonétique, j'ai fait des exercices de discrimination sur les sons qui n'existent

23 . Payet, 2010

pas en norvégien, et qui sont donc souvent problématiques à prononcer pour un Norvégien. Pour travailler le rythme et l'intonation, j'ai fait des lectures pour bien entraîner les apprenants à séparer les groupes rythmiques, et aussi des exercices où nous avons travaillé sur l'aspect émotionnel de l'intonation.

1.3.4. Les principales difficultés

1.3.4.1. L'insuffisance des cours de pratique orale

J'étais très impatiente de faire un atelier sur la didactique de l'oral avec les étudiants de français. Par rapport à mon expérience en licence de français à l'université, il paraissait clair en effet qu'il y avait un grand besoin de faire un cours d'oral. Quand j'ai étudié là-bas, le seul entraînement qu'on avait pour parler, était un exposé à faire (au premier semestre). Cet exposé était l'évaluation du cours « Franskbasismne » - expression orale. Lors de ce cours, il s'agissait de préparer l'exposé qui allait durer entre 10 et 20 minutes. A mon avis, cela aurait été plus profitable si nous avions fait des activités d'expression orale tout au long du semestre, ce qui était proposé aux étudiants le premier semestre de 2012/2013.

1.3.4.2. Le problème de la participation

Le taux de participation à l'atelier était très bas (entre 1 et 5 étudiants). Au début, j'ai cru que c'était parce qu'une grande partie des étudiants allait partir à Caen, mais ils n'étaient pas plus nombreux après que ces étudiants soient rentrés à Trondheim. La professeure de phonologie et phonétique leurs a fortement conseillé de participer à cet atelier car cela serait pour eux une bonne manière de s'entraîner pour les examens oraux. Je pensais qu'il y aurait un peu plus de participants suite à ses conseils, mais malheureusement, cela n'a pas été le cas. Peut-être que cela aurait été différent s'ils étaient revenus de Caen plus tôt, étant donné que les examens s'approchaient.

Étant donné que l'atelier n'était pas sanctionné par un examen, il en devenait moins une priorité. Pour bénéficier d'un certain temps de préparation et pour commencer le cours de A1 que j'ai donné, j'ai proposé de commencer l'atelier « Parlons français » au début du mois de février. C'était quelques semaines avant qu'une bonne partie des étudiants parte à Caen pour faire un séjour linguistique à l'OFNEC (L'Office Franco-Norvégien d'Echanges

et de Coopération). Ma tutrice de stage m'avait dit que c'était les étudiants les plus motivés qui allaient partir à Caen, mais comme déjà mentionné elle m'avait demandé de proposer l'atelier à cette période pour permettre aux élèves restant à Trondheim d'avoir des activités supplémentaires. Cela semblait également correspondre aux souhaits de ces mêmes étudiants, qui avaient eu l'occasion d'exprimer leur mécontentement qu'il n'y ait pas plus d'activités spécifiques pour eux en l'absence de leurs camarades. Pourtant, la participation à l'ensemble des cours était basse aussi.

1.3.4.3. Le problème de l'horaire

Une bonne partie des étudiants sont obligés d'avoir un travail à côté des études. C'était un peu difficile de trouver des horaires qui convenaient à tous pour cet atelier. Il était important de ne pas le proposer en même temps que d'autres cours étant donné qu'il était facultatif. De plus, les cours de première année de français sont choisis par des étudiants de cursus différents (qui peuvent avoir d'autres cours à côté) : étude d'année en français, licence de français (langue et littérature), licence des études européennes – études d'enseignements avec un master de français. J'ai essayé de trouver un horaire qui soit assez libre. Mais j'aurais sans doute dû proposer plusieurs horaires pour que les étudiants aient le choix ou pour pouvoir déterminer avec eux le créneau le plus approprié. Pour informer les étudiants, je leur ai envoyé un mail et j'ai posté l'annonce sur la page d'accueil de leurs cours et sur le mur du groupe facebook de l'association des étudiants de français : « de passe simple » (= Des (personnes) assez simples (=bêtes)).

Un premier créneau avait été réservé pour ce cours, mais il a fallu en changer car un TD de grammaire avait également été déplacé. Malheureusement le seul créneau qui demeurerait possible était contraignant et seulement 6 étudiants (1 garçon et 5 filles) ont participé (et pas tous à chaque séance). Les deux dernières séances annoncées, il n'y avait personne, et les autres neuf fois, entre 1 et 5 étudiants ont été présents. Certains des étudiants en licence, parlent déjà couramment le français parce qu'ils ont déjà vécu en France, mais j'ai eu l'impression que la plupart sortaient du lycée, donc ils avaient appris le français à l'école (entre 3-6 ans). De plus, ma tutrice de stage m'avait dit que selon elle la plupart des étudiants de première année, avaient un niveau fin A1/début A2 à l'oral et ce sont ceux-là que je pensais cibler à travers l'atelier.

J'ai fait peu de corrections lorsque les étudiants parlaient. Ils semblaient avoir du mal à s'exprimer par peur de faire des fautes. J'ai donc seulement corrigé les fautes qui me semblaient les plus importantes, pour les laisser parler plus librement. J'ai essayé quelquefois de corriger les fautes au fur et à mesure qu'ils parlaient (quand il s'agissait d'un exercice où ils faisaient un « discours »), mais cela semblait plus gêner la fluidité du langage.

Pour avoir une évaluation sur les activités que j'ai proposées, j'ai fait un entretien avec les étudiants. Je propose plus loin une analyse des observations faites pendant les séances et les entretiens/questionnaires. J'ai pu parler avec 4 d'entre eux, et 1 nous a répondu à l'écrit. J'ai voulu enregistrer les exercices de phonétique, mais malheureusement je n'ai pas eu l'occasion de le faire. En effet, les étudiants ne semblaient pas très volontaires face à cette démarche, ce qui m'a incitée à y renoncer, par crainte de perdre de nouveaux participants. Il y avait interdiction de parler norvégien lors de l'atelier. Il arrivait de temps en temps que les étudiants disent certains mots en norvégien pour avoir la bonne traduction, mais la plupart du temps ils ont bien réussi à l'éviter.

Après avoir présenté le contexte général et les différentes contraintes auxquelles j'ai été confrontée, je propose maintenant de passer au deuxième chapitre qui se focalisera sur les caractéristiques de l'oral.

CHAPITRE 2 : L'ORAL – Description et remédiation

Dans ce chapitre, il sera question de l'oral. Je me focaliserai dans un premier temps sur les aspects liés à la prononciation, puis à la communication dans l'apprentissage du français langue étrangère. Je commencerai par aborder des notions de phonétique et de phonologie, dans une approche comparative des systèmes phonétiques français et norvégien. Ensuite j'aborderai la dimension prosodique à travers des questions liées au rythme et à l'intonation et je parlerai des exigences du CECR concernant la communication ; enfin pour finir, je soulignerai l'importance de l'interactivité en cours de français langue étrangère, en particulier à travers des activités théâtrales.

2.1. Aspects phonétiques et prosodiques

2.1.1. *Considérations générales*

Apprendre une langue étrangère est un processus qui prend des années, et il peut être difficile de déterminer à partir de quel moment une langue est acquise. Peut-être ne l'est-elle jamais d'ailleurs. Cela dépend de nombreux facteurs, on observe des variations importantes dans les degrés d'acquisition et dans les contextes nécessaires pour les apprenants. Pour certaines personnes, il suffit d'apprendre une langue étrangère à l'école dans leur pays natal. Pour d'autres, il est nécessaire de partir dans un pays, où la langue est parlée et pour d'autres encore, l'immersion dans le pays ne va pas être suffisante. On n'apprend pas tous de la même manière ni à la même vitesse ce qui joue sur le temps d'apprentissage. Les stratégies voire les styles d'apprentissage sont également variables d'un individu à l'autre. Certains apprenants par exemple ont besoin de passer par les règles de grammaire pour apprendre une langue alors que pour d'autres l'apprentissage se fait d'une manière préférentielle par le seul biais de l'oral. Ce fait là est un vrai défi pour l'enseignant, car il doit essayer de faire en sorte de s'adapter aux besoins de tous les apprenants.

Dans le cadre du processus d'apprentissage d'une langue nouvelle, l'importance de la prononciation et de la prosodie peut varier selon les individus. Pour certains la prononciation et la prosodie sont très importantes, pour d'autres pas du tout. Cependant, il est important pour se faire comprendre par des natifs que l'apprenant prête attention à faire le moins d'erreurs phonétiques et prosodiques possibles. Néanmoins lorsque ce qui est dit

de la part de l'apprenant est compris, lors d'une conversation informelle (avec des amis par exemple), les erreurs peuvent être considérées comme étant moins importantes. Il est facile d'être perfectionniste et de vouloir prononcer tout correctement. Pourtant, pour un apprenant de FLE, il ne s'agit pas de prononcer tout « parfaitement », mais d'une manière compréhensible dans un premier temps. Si on prête trop attention à la simple prononciation, on risque de négliger des éléments tels que la grammaire ou d'autres éléments plus importants pour la structure globale du discours, ce qui rendrait alors le message incompréhensible.

Notons par ailleurs que certains enfants, et quelquefois des adultes ont également du mal avec des sons de leur langue maternelle. En norvégien, par exemple, le son [ç] est difficile à prononcer pour beaucoup de personnes, y compris des adultes. Pour la plupart des Norvégiens, ce son est le son le plus difficile à acquérir. Le mot « kjøpe » (=acheter) est prononcé [çøpɛ] et le mot « tjene » (=gagner), [çɛnɛ]. Cependant une partie des norvégiens dit [jøpɛ] et [jɛnɛ]. Aujourd'hui, les chercheurs ont tendance à penser que ce son est amené à disparaître de la langue norvégienne au profit du son [j] (Papazian, E., & Helleland, B., 2005). En cas de difficulté de prononciation d'un son dans sa langue maternelle, il est possible de consulter un orthophoniste. Les exigences de prononciation ne seront pas les mêmes pour un étranger, surtout s'il n'a pas appris le français depuis longtemps.

Les problèmes liés à la maîtrise des phénomènes articulatoires sont à prendre en considération dans le cadre de la chaîne parlée. Renard (1971) avance que « les sons ne sont jamais isolés » (Renard, 1971, p. 18). En d'autres termes, il insiste sur le fait que les sons appartiennent à une chaîne de sons et que cette chaîne est propre à chaque langue, ce qui fait qu'un son peut être difficile à prononcer même s'il existe dans la langue maternelle de l'apprenant, par exemple : s'il apparaît dans une chaîne de sons qui ne sera pas possible dans sa langue maternelle. Ainsi un son peut être placé dans trois positions différentes dans un mot : en position initiale, en position intermédiaire ou en position finale (Abry & Veldeman-Abry, 2007). Un son peut être facile à percevoir et à prononcer dans une de ces positions, mais pas du tout dans les deux autres. Pour apprendre à prononcer un son, il ne suffit pas de le répéter plusieurs fois de manière continue et isolée, il peut être plus pratique de le placer plusieurs fois dans une même phrase, ce qui rend son apprentissage plus attrayant (Renard, 1971).

2.1.2. Les systèmes phonétiques français et norvégien

Comme déjà mentionné dans le chapitre 1, le norvégien est une langue germanique, ce qui fait qu'elle ressemble à l'allemand et à l'anglais et aux autres langues scandinaves. Le français, au contraire, fait partie des langues romanes. Le norvégien et le français utilisent tous deux l'alphabet latin, mais les graphèmes ne sont pas toujours prononcés de la même façon. La langue norvégienne ne comporte pas de voyelles nasales comme la langue française. Toutes les voyelles orales du norvégien (à part le [Y]) sont proches de celles du français, mais il y a quand-même une différence de nuance. Le norvégien ne fait pas de différence entre le [e] et le [ɛ] par exemple. Comme on peut le voir dans les triangles vocaliques ci-dessous (figure numéro 1), il s'agit d'un son qui se situe entre le [e] et le [ɛ] en norvégien. On dirait même qu'il est plus ouvert que le [ɛ] du français, car dans un mot norvégien, un « e » final est souvent perçu comme un [a] par les Français. D'ailleurs, le signe phonétique utilisé pour représenter ce « e » final, est le schwa (Sivertsen, 1967). Le « e » placé dans une des autres positions se transcrit [e]. Ensuite, le « a » n'a qu'un allophone en norvégien [ɑ], tandis qu'en français il y en a deux : [a] et [ɑ]. Le « a » norvégien est plus postérieur que le [a] français mais un peu plus antérieur que la variante postérieure française [ɑ].

Le graphème « y » se prononce [i] en français et [Y]²⁴ en norvégien. Le graphème « u », se prononce [y] en français et [ʉ] en norvégien. Si on regarde le graphique représentant les voyelles dans les deux langues ci-dessous, on voit que le [y] se trouve entre le [Y] et le [ʉ] norvégien. La confusion est fréquente entre le [y] français avec le [Y] norvégien. Prenons l'exemple du mot « voiture » souvent prononcé [vwat'Yr] au lieu de [vwat'yr] par un norvégien. Le son est à cheval entre le « u » et le « y » norvégien. La grande différence entre le [y] et le [Y] est la forte protrusion des lèvres, et ce son ([Y]) est difficile à prononcer par des Français. Ceci montre que le « u » français ne peut pas être prononcé de la même façon.

Le graphème « o » a deux prononciations différentes en norvégien : [u] ou [o] / [ɔ], ce qui explique que les étudiants aient des difficultés à se conformer aux règles de prononciation du français. Le norvégien contient trois voyelles de plus que l'alphabet latin : Æ [æ], Ø [ø] et Å [o] / [ɔ]. Ces voyelles supplémentaires n'ont pas d'existence en tant que graphème en

24 Le symbole phonétique utilisé pour le « y » dans la transcription du norvégien est normalement [y] mais pour éviter la confusion avec le [y] français, j'ai choisi d'utiliser [Y].

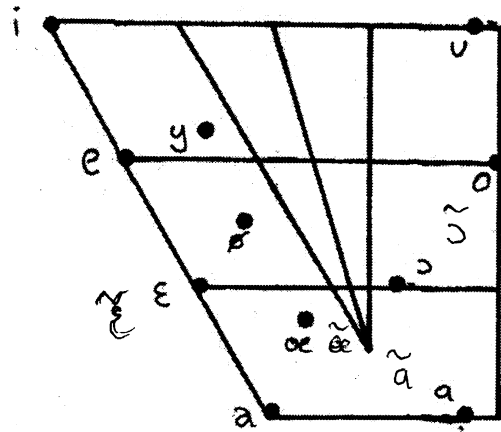
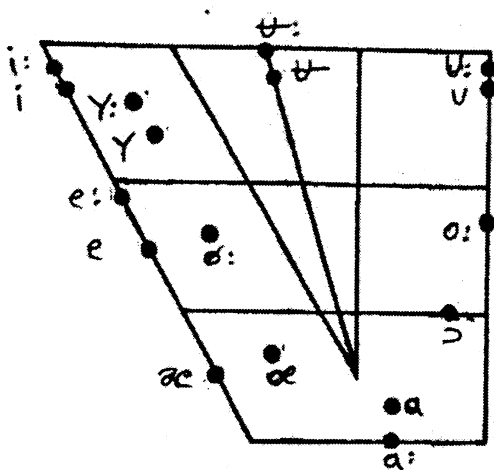
français. Elles en ont néanmoins une en tant que phonème. Mais il n'y a pas de claire distinction entre [o] et [ɔ] en norvégien comme en français. Certains dialectes utilisent le [o] tandis que d'autres pratiquent le [ɔ] (Pappazian et al., 2005). Ensuite, comme on peut le voir ci-dessous, le norvégien fait la différence entre les voyelles longues et les voyelles courtes. De plus, la longueur des voyelles donne une nuance d'ouverture : les voyelles longues sont plus fermées que les voyelles courtes, comme en anglais.

2.1.2.1. Les voyelles

Figure numéro 5²⁵

a) Les voyelles norvégiennes

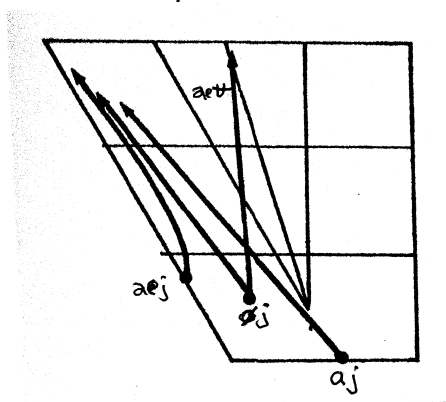
b) Les voyelles françaises



²⁵Sivertsen, E., 1967 : « Norskevokoider », p. 68. « Franskevokoider », p. 69

2.1.2.2. Les diphtongues

Figure numéro 6²⁶



Contrairement au français, le norvégien contient des diphtongues. Une diphtongue est un son « glissant », une voyelle qui change de qualité à l'intérieur d'une syllabe (Sivertsen, E., 1967). Dans le triangle vocalique ci-dessus, on peut apercevoir le placement des quatre diphtongues du norvégien : [æj] commence par [æ] et finit par [i]. On peut le trouver dans le mot « lei » [ləj], qui veut dire « en avoir marre ». La deuxième diphtongue [øj] va de [ø] à [i] et se trouve dans « løy » [løj] (participe passé du verbe « mentir »). [ɑj] commence par [ɑ] et finit par [i] et peut être trouvé dans « kai » [kɑj], qui veut dire « quai », et la quatrième [æʊ] qui va de [ø] à [ʊ] et qu'on trouve dans « sau » [sæʊ] qui veut dire « mouton ». Étant donné que les diphtongues se trouvent la plupart du temps en fin de mot en norvégien, il est possible que le fait qu'il n'y ait pas de diphtongues en français, gêne la prononciation à la fin des mots en français pour un apprenant norvégien. Il y a probablement encore plus de problèmes pour un Français qui va parler norvégien car les diphtongues n'existent pas dans sa langue maternelle. Cependant, elles existent en anglais. Ceci devrait faciliter la prononciation pour les Français qui parlent anglais.

26Sivertsen, E., 1967. « Norskediftonger », p. 73

2.1.2.3. Les consonnes françaises et norvégiennes

Tableau numéro 1²⁷

			Bi-labiale	Labio-dentale	Dentale	Retroflèche	Alvéolaire	Pré-palatale	Palatale	Vélaire	Uvulaire	Glottale
Occlusives	Sourd		P		t	ʈ			c	k		
	Sonore		b		d	ɖ			ʃ	g		
Constrictives	Fricatif	Sourd		f			s	ʃ	ç			h
	Sonore			v			z	ʒ	j			
	Nasale		m	ɱ	n	ɳ			ɲ	ŋ		
	Latérale				l	ɭ	l	ʎ				
	Vibrante				r						R	
	Flaps					ɽ	ɾ					

*Les consonnes en rouge sont celles qui n'existent pas en norvégien standard (la langue parlée à Oslo) mais en français.

En ce qui concerne les consonnes, on peut remarquer dans le tableau ci-dessus que les consonnes françaises qui ne sont pas utilisées en norvégien sont surtout les fricatives sonores [z] et [ʒ] ainsi que la consonne vibrante [R] qui est roulée en norvégien standard. Ces sons posent souvent problème aux apprenants norvégiens car ils n'ont pas l'habitude de les utiliser. Comme dit plus haut, de nombreux Norvégiens prononcent [ʃ] au profit du [ç]. Ainsi beaucoup de Norvégiens ont tendance à prononcer [ʃ] au lieu de [ʒ] parce qu'ils ne le prononcent pas voisé quand ils parlent français. Le « z » se trouve dans certains mots étrangers qui sont utilisés en norvégien tel que « zoo » et « zoom », mais un Norvégien n'ayant pas l'habitude de prononcer le [z], prononcera [s] au lieu de [z] dans ces mots, donc le norvégien est présumé à prononcer [s] dans des mots en français là où il faut prononcer [z].

Dans le norvégien « standard », le « r » est roulé et il est facile pour l'oreille de capter qu'il ne roule pas en français standard. Cependant au Sud-Ouest de la Norvège, les habitants ont un « r » qui ressemble au [R] français. En norvégien, ce phénomène est appelé « skarre-r » (= le « r » grasseyé). Selon des chercheurs norvégiens, ce « r » est d'ailleurs en train de s'étendre en Norvège. Son extension vient probablement du fait qu'il était plus facile à prononcer que le r roulé²⁸. En revanche, le norvégien a plusieurs consonnes qui n'existent pas en français, tel que les rétroflexes. Les sons rétroflexes [ʈ] et [ɖ] apparaissent avec la

27 Tableau 9 « Les consonnes françaises et norvégiennes » (Hagen, 2012, p. 24)

28 http://www.aftenposten.no/kultur/R-R-R-R-R-R-R-R-7243269.html#.UdEj8_nwk8A.le_01.07.2013

graphie « rt » et « rd » : « kart » (=plan) [kɑ̃t:], [d] : « ferdig » (=terminé) [fæ:dʒi] et le « tjukk l » (=le l sombre), transcrit [ɕ] : « klam » (=moite) [kɕɑ̃m]. Ce l sombre est seulement utilisé dans les dialectes de l'est de la Norvège et du centre (Papazian et. al., 2005).

2.1.3 Rythme et intonation

Chaque langue a son propre rythme et sa propre intonation. « L'accent est placé en français sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée du mot ou groupe de mots. On appelle ce groupe de mots : groupe rythmique » (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 13). La voyelle accentuée, qui est donc la dernière voyelle d'un groupe rythmique, « est plus longue (...) [et] réalisée avec un ton plus bas ou plus haut que les autres voyelles du groupe rythmique » (Abry et al., 2007 p. 13). Un groupe rythmique varie « d'une à six syllabes en fonction notamment du débit de la personne qui parle » (Abry et al., p. 13). Toutes les personnes ne parlent pas avec la même vitesse, donc le nombre de groupe rythmique dans une phrase peut donc varier. On peut donner un exemple d'Abry et Veldeman-Abry (2007, p. 14) avec deux découpages différents :

« Si tu as le **temps**, **demain**, viens avec **moi** chez le **docteur**. » (4 groupes rythmiques) ou

« Si tu as le temps **demain**, viens avec **moi** chez le **docteur**. » (3 groupes rythmiques)

Même s'il est possible de faire le découpage des groupes rythmiques différemment, une phrase ne peut pas être découpé n'importe comment. « L'accent délimite des unités de sens : groupe nominal, groupe verbal, complément de lieu, de temps... » (Abry et al., 2007, p. 14). Etant donné que seule la syllabe accentuée est plus longue que les autres syllabes, « le rythme français est très régulier » (Abry et al., 2007, p. 14).

Grâce à l'intonation, on peut entendre de quel type de phrase il s'agit. Une phrase déclarative va se terminer par une intonation descendante tandis qu'une phrase interrogative va finir par une intonation montante. L'intonation exprime également l'état d'esprit de celui qui parle, si la personne est en colère, triste ou dans le doute par exemple. Dans ce cas-là, l'intonation n'est plus linguistique, mais expressive.

Contrairement au français, le norvégien a un accent de mot. Comme d'autres langues

germaniques, qui ont aussi un accent de mot, l'accentuation se trouve souvent sur la première syllabe. Dans certains mots, l'accent est mis sur une autre syllabe du mot, mais dans ce cas-là, il s'agit la plupart du temps des mots d'emprunts (Pappazian et al., 2005) :

Mots d'origine germanique : 'følelse (=sentiment), 'søster (=sœur), 'hamster (=hamster)

Mots d'origine romane : stu'dent (=étudiant), pe'rson (=personne), restau'rant (=restaurant)

Un apprenant norvégien va être tenté de mettre un accent à chaque mot qu'il prononce, ainsi qu'il mettra trop d'accents dans une phrase par rapport à la prosodie correcte du français, ce qui trahira rapidement l'accent étranger de l'apprenant. Dans le chapitre 1, on a souligné la variété des dialectes en norvégien et par conséquent la variété des caractéristiques d'intonation. Les différentes intonatives sont très marquées d'un dialecte à l'autre. Ces différences sont tellement marquées, que l'on pourrait croire qu'il s'agit de langues différentes alors qu'en réalité ce n'est pas du tout le cas. Il existe aussi parfois des différences d'accentuation d'un mot d'un dialecte à un autre. Dans des dialectes du centre (trøndersk) et de nombreux dialectes dans l'est (østnorsk) de la Norvège (à part Oslo), il y a une tendance à mettre l'accent sur la première syllabe quand au reste du pays, et ce qu'on appellerait le norvégien standard, l'accent se trouve à une autre syllabe. Cela est très courant dans des noms propres, mais également dans d'autres mots comme « skomaker » (=cordonnier) : skomaker (prononciation « standard »), skomaker (trøndersk et østnorsk) et « butikk » (=magasin) : butikk (« standard ») et butikk (trøndersk et østnorsk).

Contrairement à l'intonation, où il s'agit de la mélodie d'un propos, le tonème a affaire à la mélodie du mot isolé. Il existe deux tonèmes (tonelag/tonem) en norvégien. Les mots changent de sémantique en fonction de ces tons qui sont souvent appelés « tonelag 1 et 2 ». Tonelag 1 a un ton bas sur la voyelle accentuée et la ou les voyelle(s) qui suivent monte(nt) tandis que tonelag 2 a un ton haut sur la voyelle accentuée et la ou les voyelle(s) qui suit/suivent baisse(nt) (Pappazian et al., 2005). Tonelag 1 : « føtter » (des pieds), tonelag 2 : « hester » (=des chevaux). Les dialectes norvégiens se caractérisent souvent comme des dialectes à « høytone » (ton aigu) ou à « lavtone » (ton bas). Les dialectes « høytone », sont ceux du sud-ouest et du nord de la Norvège tandis que les dialectes qui sont « lavtone », se trouvent dans le sud-est et dans le centre du pays. Il y a également une différence de tonelag entre les paires minimales d'un nom et d'un verbe pour les dialectes lavtone (pour les dialectes høytone, c'est plus complexe). Le nom « vannet » (=le lac) et le verbe « å

vanne » (=arroser) peuvent ainsi servir d'exemple. Dans les dialectes lavtone, le nom va avoir tonelag 1 tandis que le verbe va avoir tonelag 2. Dans certains dialectes des départements de Finnmark et Troms (dans le nord), il n'y a même pas de « tonelag ». Cela est probablement lié au fait qu'il y a des influences du samois et du finnois, qui n'ont pas de « tonelag » dans ces départements.

Il est difficile de savoir si ces différences d'intonation des dialectes ont quelque chose à voir avec la prononciation en langue étrangère, mais étant donné que certains dialectes sont très différents les uns des autres, il est très probable qu'il y ait des conséquences spécifiques au niveau de la prononciation en langue étrangère selon le dialecte maternel d'origine.

« L'élève développe son aptitude à imiter, puis à employer lui-même une intonation et un rythme donnés, spécifiques de la langue qu'il apprend » (Renard, 1971, p. 69). Il est donc important que l'apprenant se confronte à l'écoute de la langue française, parlée par des francophones. Il lui est également important de se confronter à la langue du pays, soit par l'échange avec un francophone soit par l'écoute d'une émission radiophonique ou télévisée.

2.2. La communication orale

2.2.1. Importance de l'écoute dans le processus d'apprentissage de l'oral

Comme on l'a vu, selon Abry et Veldeman-Abry et dans la continuité du courant verbo-tonal qui a émergé et s'est affirmé dans les années 1960 (Renard, 1979), il est important d'entendre, avant de pouvoir prononcer (Abry&Veldeman-Abry, 2007). Néanmoins selon Elisabeth Lhote (2001) ce n'est pas suffisant pour un non-francophone de « savoir parler français pour communiquer en français et [...] de bien entendre le français pour percevoir et comprendre selon un modèle francophone » (Lhote, E., 2001, p. 13). Il semble être nécessaire pour l'apprenant de comprendre la situation autour de l'échange et la plupart du temps, cela aide le non-natif à comprendre la conversation. Quand l'apprenant est en train de jouer une situation (dans la classe) qui demande beaucoup d'expressivité, le fait de faire des gestes et d'imiter la prosodie motive (Renard, 1971). L'émotion peut ainsi changer l'intonation d'une phrase, donc la prosodie de la phrase va varier selon la situation de

communication. Par exemple, la colère est exprimée par un rythme accéléré et l'incertitude change le timbre de la voix qui est alors plus aigu. L'intonation informe donc sur la situation affective, et il est important de la mettre en avant dans l'enseignement d'une langue.

La plupart du temps, un apprenant comprend avant de parler, c'est-à-dire que l'apprenant comprend plus qu'il ne parle en début d'apprentissage. Le fait de commencer par comprendre peut aider à s'exprimer dans un second temps, et à parler d'une manière plus appropriée quant aux règles de la langue cible. Il est donc normal pour un apprenant d'être un peu silencieux lors d'une conversation avec un francophone au début, pour que l'oreille s'habitue à entendre parler la langue. Ainsi, on se concentre peut-être davantage sur la manière dont le natif s'exprime pour ensuite essayer de l'imiter et pour pouvoir mieux assimiler des structures de phrases, du vocabulaire et la prononciation.

Dans le livre « une langue venue d'ailleurs » (Mizuyabashi, A., 2011), l'auteur, un Japonais nommé Akira Mizuyabashi, parle de sa relation avec la langue française. Il a commencé l'apprentissage de cette langue à l'âge de 19 ans, à l'université et en écoutant des cours de français qui passaient à la radio japonaise plusieurs fois par semaine. M. Mizubayashi s'est ensuite acheté un magnétophone avec lequel il a enregistré tous les cours de français écoutés à la radio. Alors, il a réécouté les cours plusieurs fois, et en réécoutant ces cours il a assimilé la prononciation correcte du français (par imitation) afin que les Français natifs le considèrent comme un Français natif également. Cette méthode est intéressante car il paraît que M. Mizubayashi est arrivé à « rouvrir » ses oreilles pour intégrer le français. Dans son livre « une langue venue d'ailleurs », il parle du français comme sa « langue paternelle », pour signifier à quel point cette langue est importante pour lui, en précisant que le japonais est sa langue par obligation tandis que le français est une langue qu'il a choisie. L'écoute en boucle des mêmes cours lui a permis d'automatiser la grammaire et la prosodie françaises. Selon la méthode choisie pour l'apprentissage, l'apprenant va avoir plus ou moins de difficultés à maîtriser les composantes orales de la langue. La méthode de M. Mizubayashi aurait été intéressante à essayer en classe de français langue étrangère, même si elle est plutôt atypique.

« L'enfant ne se crée donc pas un langage, il apprend à parler essentiellement par l'audition et par imitation de ce qu'il a entendu » (Renard, 1971, p. 19). Ce phénomène est

probablement le même lorsqu'on apprend une langue étrangère. Ainsi quand il s'agit de l'intonation, l'imitation aide également. « Dès l'âge de six ans, même les mots (que l'enfant) invente sont conformes aux règles séquentielles de son système linguistique » (Renard, 1971, p. 19). Un étranger va inconsciemment garder la structure de phrase de sa langue maternelle avant d'avoir assimilé les règles de structure de phrase dans la langue cible (Renard, 1971).

Une autre notion nous paraît importante à prendre en compte, évoquée par Troubetzkoy en 1939 : la notion du « crible phonologique », un système de référence et une sorte de filtre par lequel une personne perçoit ce qu'elle entend. Ce crible se fait par rapport à la ou les langue(s) maternelle(s) ou antérieurement apprises de la personne, donc l'apprenant est conditionné très fortement par les langues qu'il connaît déjà dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. C'est pourquoi, pour un apprenant norvégien, les sons qui n'existent pas en norvégien peuvent être difficiles à entendre, et également être difficiles à prononcer (Renard, 1971).

"Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seulement restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue" (Troubetzkoy, 1986 p. 54)

Étant donné que le « crible phonologique » dépend de la personne et de sa langue maternelle, c'est un avantage pour le professeur de connaître le système phonétique et phonologique de la langue maternelle de ses apprenants, pour aider l'apprenant à comprendre les erreurs qu'il fait. De même, le cerveau n'est pas capable de capter toutes les informations, donc la mémoire est sélective, et dans une langue étrangère, il est possible que l'apprenant fasse un blocage auditif pour pouvoir entendre uniquement ce qui est nécessaire afin de comprendre (Renard, 1971). Selon P. Guberina, « il existe un temps d'intégration pour chaque son, chaque mot, chaque groupe phonétique et chaque phrase

(qui) peut être appelé « le temps de structuration » (Renard, 1971, p 24). On peut alors se demander si la vitesse d'apprentissage fait partie des facteurs qui conditionnent ce temps de structuration, et ainsi le temps d'apprentissage.

Il existe beaucoup de mots transparents en français (restaurant, musique, photographie etc.), et beaucoup de mots qui se ressemblent d'une langue à une autre. Dépendant des langues qu'il connaît à la base, l'apprenant peut trouver le mot qu'il cherche en pensant aux langues qu'il connaît. Cela va également dépendre de la ressemblance entre le français et les langues apprises auparavant. Par conséquent, la connaissance d'autres langues peut parfois aider (Langseth, 2007). L'anglais peut être une bonne référence, car c'est une langue qui partage beaucoup de mots avec le français et qui est parlée par beaucoup de personnes aujourd'hui. Si la langue maternelle de l'apprenant diffère beaucoup du français (ex. le finnois), c'est plus difficile. Si la langue maternelle de l'apprenant est une langue romane, cela devient peut-être encore plus facile, car il y a probablement beaucoup plus de mots qui ressemblent au français ainsi que des structures de phrases.

Cependant, les mots transparents peuvent poser problème pour la prononciation. Les Norvégiens utilisent des mots français mais qui sont mal prononcés. Ils prononcent « pommes frites » [pomfr'i] et « entrecôte » [ɔntrɛko]. Le mot « journaliste » pose également problème. En norvégien, ce mot s'écrit « journalist » et se prononce [ʃuŋal'ist], ce qui explique les difficultés de prononciation pour un apprenant norvégien quand il va dire ce mot en français. Étant donné que le son [ʒ] n'existe pas en norvégien, il peut être difficile de le prononcer pour un apprenant norvégien. De plus, quand le mot « journaliste » est le même en norvégien, il est très probable que l'apprenant norvégien prononce ce mot avec avec une prononciation norvégienne, peut-être sans réfléchir.

Il est probablement plus facile de s'approprier la prononciation des mots qui n'existent pas dans la langue maternelle de départ. Ainsi, l'apprenant assimile avec la prononciation correcte dès le début. Le problème est qu'on n'est pas sûr qu'il le perçoive correctement. Plus on entend la bonne prononciation, plus on est performant à bien prononcer. On entend probablement mieux au fur et à mesure de l'apprentissage d'une langue parce que l'oreille s'habitue aux sons et aux séquences phonétiques de la langue.

Quand on entend quelque chose, l'information est filtrée par la mémoire, les connaissances existantes de l'apprenant (Weber, 2013). Ce temps psychologique est probablement plus

long dans une langue étrangère car il y a normalement moins d'automatismes chez l'apprenant que quand il s'agit de sa langue maternelle. Il y a ainsi beaucoup de paramètres qui jouent dans la compréhension d'une langue étrangère. Il y a de nouveaux phonèmes, de nouveaux mots et également une autre structure de phrase. Tous ces mécanismes de codage prennent du temps.

En fonction des connaissances de l'apprenant, le temps d'apprentissage varie. Cela dépend aussi de ce qu'on s'attend à entendre. Si une personne s'attend à entendre une phrase dans une langue étrangère, et que tout à coup la phrase est dite dans sa langue maternelle, elle utilise peut-être plus de temps que d'habitude pour la comprendre, parce qu'elle ne s'attendait pas à entendre parler sa langue maternelle. Cela peut aussi dépendre de la fatigue, des activités que la personne a faites auparavant et de bien d'autres facteurs contextuels ou extracontextuels.

Parfois, l'apprenant a l'impression d'avoir compris ce qui a été dit parce que cela représente quelque chose pour lui même si en réalité il n'a pas compris. Cela peut être lié à la culture d'origine (Weber, 2013). Il s'agit de rechercher des marques significatives et cibler les mots déjà connus pour cibler le sens. L'apprenant utilise des stratégies pour comprendre ce qu'il entend, et cela se fait par rapport à ce qu'il connaît déjà. Des hypothèses sont faites pour comprendre, et souvent le sens se fait par rapport à la situation (Weber, 2013). Il est souvent plus facile de comprendre les interlocuteurs qui s'expriment à la télévision qu'à la radio. En effet l'information visuelle telle que les gestes et les mimiques ajoutent du sens par rapport à une information uniquement auditive). C'est la même chose pour une conversation face à face et une conversation téléphonique.

2.2.2. Les exigences du niveau de l'oral du CECRL

Le CECRL (Le Cadre européen commun de référence pour les langues) a été créé dans le cadre des travaux du conseil de l'Europe en 2001²⁹.

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les

29 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. ³⁰

Le CECRL peut donc être pratique pour les professeurs pour avoir une meilleure idée de jusqu' où il faut amener les apprenants et pour les apprenants de pouvoir s'auto-évaluer, pendant le processus d'apprentissage et au-delà. Ci-dessous se trouve le tableau de la distinction des niveaux d'une manière globale :

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale³¹

UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A1	<i>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</i>
	A2	<i>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</i>
UTILISATEUR INDEPENDENT	B1	<i>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</i>
	B2	<i>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</i>
UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C1	<i>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</i>
	C2	<i>Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.</i>

30 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p.9

31 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 25

Comme on peut le voir, l'échelle de niveau va d'un niveau élémentaire où l'apprenant peut se débrouiller pour parler des choses qui lui sont proches jusqu'à un niveau expérimenté. Le CECR propose également une échelle des niveaux par compétences. Les différentes compétences sont : écouter (compréhension orale), lire (compréhension écrite), « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu » (expression/production orale) et écrire (compréhension écrite).

Le tableau ci-dessous montre les grilles d'auto-évaluation concernant les compétences de production orale : « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu » :

Tableau 3 : Les niveaux sur la communication (grille pour l'auto-évaluation)³²

	<i>Prendre part à une conversation</i>	<i>S'exprimer oralement en continu</i>
<i>A1</i>	<i>Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.</i>	<i>Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.</i>
<i>A2</i>	<i>Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.</i>	<i>Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.</i>
<i>B1</i>	<i>Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).</i>	<i>Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.</i>
<i>B2</i>	<i>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</i>	<i>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</i>

32 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 26-27

C1	<i>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</i>	<i>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</i>
C2	<i>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</i>	<i>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</i>

Les universités françaises exigent un niveau B2 pour suivre des études en France. En Norvège, comme déjà dit, elles n'ont pas d'exigences de niveau, à part ce qu'il faut avoir appris ce qui correspond à deux ans de français à l'école. Quand il s'agit des cours en licence de français au NTNU, ils sont compliqués à suivre avec un niveau inférieur à B2, et comme l'on peut voir dans le tableau ci-dessus, un apprenant ayant un niveau B2 parle avec assez d'aisance et spontanéité et devrait être capable de faire des exposés. Comme vu dans le chapitre précédent, les étudiants ont rarement le niveau de B2 quand ils commencent à l'université. Les étudiants ont surtout des problèmes à parler. Comme nous l'avons déjà évoqué, depuis la dernière réforme de 2007 dans l'éducation nationale, l'oral a pris une place plus importante dans les cours de langue étrangère au collège et au lycée. Les élèves qui ont commencé au collège avec cette réforme ont 21 ans aujourd'hui, et il faudrait voir avec les étudiants de cette année s'ils parlent mieux français que les anciens élèves d'autres réformes.

2.2.3. L'interaction en classe de langue

Il est assez évident que le fait de parler une langue étrangère (qui n'est pas encore maîtrisée) fait généralement peur. Le degré de peur varie selon la personne car une personne qui se débrouille bien peut avoir plus de mal à oser s'exprimer qu'une personne qui n'arrive pas à faire de phrase correcte. Cela n'aide pas si l'apprenant se sent jugé par les personnes qui l'écoutent. A mon avis, pour aider les apprenants et les sécuriser il y a un travail à faire sur la correction et sur son introduction par l'enseignant ou l'interlocuteur natif : dans un premier temps, la correction des erreurs de syntaxe, de vocabulaire, de

prononciation etc. ne devrait pas être systématique, car avant tout, il faut encourager l'apprenant à oser parler. Si un apprenant fait beaucoup de fautes quand il parle, et se fait arrêter très fréquemment pour être corrigé, cela peut facilement le démotiver, et il risque de ne plus vouloir parler par peur d'être trop critiqué.

Quand une personne apprend une langue étrangère, c'est comme si elle se retrouvait au stade d'un enfant qui apprend à parler. Elle a du mal à s'exprimer ce qui lui est très étrange et ce qui est facteur d'insécurité. Même si c'est important de parler assez correctement, la chose la plus importante est de se faire comprendre et de comprendre les autres ; en d'autres mots, la communication. En effet, à quoi sert d'apprendre une langue si on n'arrive pas à communiquer avec les natifs ou d'autres interlocuteurs ? Si on n'arrivait pas à comprendre les autres ou à se faire comprendre, ce serait comme si on parlait à un mur. « Quand nous communiquons, la moitié de la conversation est d'écouter et comprendre l'autre. »³³ C'est un « passage » important pour pouvoir répondre dans le cadre d'un échange. Il est donc évident que l'aspect auditif de la communication est très important.³⁴

Parler est une activité très intime qui engage véritablement l'individu et ne pas pouvoir s'exprimer clairement dans une langue étrangère peut être plus ou moins déstabilisant. Dans une classe de langue étrangère, il est peut-être encore plus important que dans d'autres cours d'avoir une bonne ambiance, pour qu'il soit moins intimidant pour les apprenants de parler devant les autres. Cela peut dépendre des activités faites en classe. Il peut être très difficile de faire parler les élèves, probablement parce qu'ils ont trop peur de se sentir ridicule devant leurs camarades. Mais l'oral est important. Toutes les compétences langagières sont importantes, et elles sont en lien étroit les unes avec les autres. Pour certaines personnes, il est préférable de savoir comment écrire et connaître les règles de grammaire pour pouvoir former des phrases correctes. D'autres apprennent une langue en vivant dans le pays, sans jamais apprendre à écrire. Cela dépend aussi de la personnalité des étudiants : certaines personnes parlent facilement et veulent bien se montrer devant les autres, d'autres personnes sont complètement différentes.

L'interaction en classe de langue porte sur le fait de communiquer à la fois avec les autres

33 Citation traduite du danois : « ...at opfattehvadenssamtaletpartnersiger, udgørhalvdelenafkommunikationen »

(<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr22/dam.html>, consulté le 03.06.2013

34 <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr22/dam.html>, consulté le 03.06.2013

apprenants et à la fois avec le professeur. La plupart des apprenants cherchent à apprendre la langue cible pour pouvoir communiquer avec des natifs de cette langue, donc la communication est très importante.

Quand on écrit, on a plus de temps pour réfléchir que quand on parle (à part le « chat » sur internet ou le sms qui sont dans l'immédiat), donc on arrive plus facilement à éviter de faire des erreurs à l'écrit qu'à l'oral. Une personne peut être perçue comme étant bizarre si on l'entend parler extrêmement lentement, pour être « sûre » de parler correctement. Cela ne fonctionnerait donc pas comme méthode dans la vie réelle. Une autre chose qui diffère quand on parle et quand on écrit est le fait qu'on puisse utiliser un dictionnaire. L'apprenant n'a pas toujours le droit d'utiliser un dictionnaire pendant le cours, mais s'il écrit un texte à la maison, il peut normalement utiliser un dictionnaire s'il le souhaite. Cet outil l'aide à pouvoir enrichir son texte avec un vocabulaire plus riche.

A l'oral, sauf s'il s'agit d'un discours préparé, l'utilisation d'un dictionnaire devient plus difficile. Les apprenants ont donc besoin de trouver des stratégies pour expliquer ce qu'ils veulent avec les mots qu'ils connaissent. Cela est sans doute frustrant, parce qu'il peut être difficile d'expliquer quelque chose quand on ne trouve pas les mots. Cela ferait bizarre si un apprenant parlait avec un francophone, et lui disait « attendez, je vais chercher un mot dans mon dictionnaire ». Cela ne marcherait pas, donc il doit trouver d'autres stratégies.

« Pour qui considère la langue comme un comportement, l'apprentissage d'une langue n'est pas affaire d'intelligence. De nombreux auteurs ont montré qu'il n'y avait pas de relation importante entre la faculté de raisonner et la compréhension aurale ou l'aptitude verbale. (...) Son (la phonétique) assimilation doit s'effectuer de la manière la plus naturelle possible, c'est-à-dire « sans y penser » ; l'attention expectante s'accompagne généralement de préperception, ne l'oublions pas, et la psychologie nous apprend que la conscience surgit devant l'obstacle » (Renard, 1979, p. 57).

Il peut être tentant d'attendre le moment où on maîtrise une langue étrangère pour la parler, mais comment est-ce que l'on peut arriver à parler parfaitement sans avoir commencé à parler à un niveau plus faible ? On apprend beaucoup en faisant des erreurs (si on en est conscient). C'est pour cela que le fait d'être corrigé aide à l'apprentissage si c'est fait d'une manière respectueuse. Étant donné que le temps psychologique est plus long que le temps physique lors d'une conversation, il peut vite y avoir des erreurs qui se produisent parce qu'on prononce la phrase avant de réaliser l'erreur. Si l'apprenant réalise l'erreur, il peut s'auto-corriger pour montrer qu'il savait le dire correctement.

Le fait d'avoir entendu quelque chose ne veut pas dire que c'est compris. Certains ont du mal à dire qu'ils ne comprennent pas, parfois par timidité et aussi par peur de couper la conversation (Weber, 2013). L'apprenant se dit probablement souvent « ah, j'aurais dû comprendre cela, donc je vais faire semblant et faire comme si », par peur de se sentir incompetent. Il est donc important de faire comprendre aux élèves dans la classe de FLE qu'ils peuvent demander quand ils ne comprennent pas. Par ailleurs, un apprenant n'a pas besoin de comprendre tous les mots dans un échange car le plus important est de comprendre le sens. Le fait de se focaliser trop sur chaque mot peut rendre la compréhension du contexte difficile.

2.3. Une didactique de l'oral

Dans ce qui suit je vais évoquer la dimension didactique de l'enseignement de l'oral, et en particulier je vais m'intéresser à la manière dont on peut croiser le travail sur la dimension articulatoire et la dimension prosodique, à travers les activités théâtrales pour travailler sur la communication en français langue étrangère.

2.3.1. Récapitulatif des principales méthodes de remédiation de la production orale

Pour travailler la prononciation, il y a plusieurs méthodes que l'on peut utiliser dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode articulatoire tient compte de l'appareil articulatoire : l'étudiant prend conscience des positions des organes articulateurs dans les cavités de phonation pour bien prononcer tels sons, il apprend qu'il faut faire vibrer les cordes vocales pour prononcer les consonnes sonores et arrondir les lèvres pour prononcer certaines voyelles, il en est de même pour l'abaissement du voile du palais et le passage de l'air par la cavité nasale pour prononcer une voyelle nasale (Abry et al., 2007).

Une deuxième méthode est celle des oppositions phonologiques, cette méthode cherche à améliorer la prononciation des phonèmes en les comparant. La progression est à prendre en compte. Il est important de corriger d'abord les fautes qui gênent la compréhension. Une mauvaise prononciation de [R] ne pose pas forcément problème pour la compréhension, tandis qu'un apprenant qui prononce [u] au lieu de [y] peut mener à des ambiguïtés sur le plan de la communication (Abry et al., 2007).

La méthode comparatiste porte sur la comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues.³⁵

La méthode verbo-tonale « part du principe que l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal » (Abry et al., 2007, p. 53). Le but est donc de faire en sorte de mieux entendre pour arriver à améliorer sa propre prononciation. Le point de départ pour cette méthode était une rééducation auditive pour les malentendants dans les années 1960, proposée par P. Guberina. La méthode s'est ensuite élargie à un public d'apprenants d'une langue étrangère, les apprenants ayant été considérés comme s'ils avaient une « surdité phonologique » concernant la langue étrangère (Abry et al., 2007).

La méthode verbo-tonale « commence par l'acquisition du rythme et des schémas mélodiques qui aident à l'acquisition des sons » (Abry et al., 2007, p. 53). A cause de notre « crible phonologique », on perçoit mal les sons de la langue étrangère et il est donc nécessaire pour un apprenant de rouvrir ses oreilles afin que les sons de nouvelle langue étrangère puissent être ajoutés à son « crible phonologique ». Abry et al. (2007) écrivent que « il faut (...) rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquence les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels » (Abry et al., 2007, p. 53).

« L'intonation, l'entourage vocalique ou consonantique, la position dans le mot, la prononciation nuancée sont les quatre grands procédés mis en œuvre. On considère que les erreurs proviennent d'une mauvaise interprétation des deux traits aigu/grave et tendu/lâche. Il faut corriger en faisant l'inverse de l'interprétation fautive » (Abry et al., 2007, p. 54).

Un apprenant qui prononce [vwatur] au lieu de [vwatyr] par exemple, entend trop bas (ou grave). Le professeur pourrait donc essayer de prononcer [vwatyr] avec une intonation montante pour montrer à l'apprenant qu'il le prononce trop bas (Abry et al., 2007). « Pour la correction, il faut toujours partir de l'erreur et, comparant l'émission fautive au modèle, arriver à une appréciation objective de la différence entre les deux états phoniques qui sont confondus par l'élève » (Renard, 1979, p. 66). Ainsi l'apprenant est amené à mieux comprendre l'origine de son erreur, et il va être plus facile pour lui de la corriger.

35 <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours3.html#methodeverbotonale>, consulté le 20 avril 2015

2.3.2. Les activités théâtrales dans l'enseignement du français langue étrangère

« Les activités théâtrales ont connu un large essor ces dernières années, grâce au développement des approches communicatives et actionnelles dans la didactique des langues étrangères » (Payet, A, 2010, p. 9). Travailler l'oral à travers des activités théâtrales en jouant un rôle peut aider à faire disparaître la timidité et les blocages des apprenants. Dans le livre « Activités théâtrales en classe de langue » (Payet, 2010), il est conseillé de commencer les séances par des exercices de dynamisation « afin de sortir du cadre d'enseignement » (Payet, 2010, p. 13).

Le fait de faire des activités théâtrales en classe de FLE peut faire naître un intérêt pour parler la langue française, car l'apprenant sera face à des situations de communication ludiques et intéressantes. Il joue un autre rôle, donc cela peut l'aider à prendre de la distance par rapport à ses propres peurs, et dans le même temps c'est une manière d'avoir des conversations plus longues en français. Tout le monde n'a pas d'amis francophones avec lesquels discuter, donc il faudrait créer des situations pour parler, et les activités théâtrales peuvent alors être un bon moyen pour le faire. Même si la situation de communication dans ces activités est fictive, elle semble probablement plus réelle qu'une petite conversation de deux lignes dans un exercice de manuel. Le fait de bouger fait que l'apprenant a l'impression de sortir du cadre de l'enseignement. En plus de parler, l'apprenant va, à travers le théâtre, essayer davantage de gesticuler et changer l'intonation selon ce qu'il dit, ce qui aide à le motiver et peut ainsi améliorer sa prononciation. Une conversation jouée peut vite devenir moins monotone, ce qui aide beaucoup pour la prononciation (Payet, 2010).

«La parole en langue étrangère prend alors un sens immédiat pour l'apprenant. Il découvre au fur et à mesure de son apprentissage qu'il est capable de s'exprimer, de penser et de raisonner en utilisant les mécanismes de la langue étrangère. (...) D'une langue à l'autre, notre corps doit s'accorder comme un instrument de musique pour faire sortir des sons et des tonalités différentes. Les pratiques théâtrales nous aident à explorer et à accorder notre instrument vocal» (Payet, 2010, p. 14).

Si le fait de faire des activités théâtrales aide à adapter notre instrument vocal à la langue cible, il serait alors logique que les apprenants ayant la possibilité de travailler de cette manière aient plus de facilités à s'exprimer avec des natifs par rapport aux apprenants qui n'ont pas fait de théâtre. L'expérience et l'observation montrent que très souvent la voix

change quand on s'exprime dans une langue étrangère. Avec les problèmes de prononciation et de respiration, l'apprenant peut être difficile à comprendre. Étant donné que le français est une langue à accent tonique de nombreux apprenants n'ont pas assez d'air à la fin de la phrase, parce qu'ils ne gèrent pas leur respiration comme il faut, et ne sont pas forcément conscients de la distinction entre les groupes rythmiques. Les problèmes de rythme et d'intonation révèlent rapidement que la personne n'est pas francophone. Avec un travail sur la voix, il semble donc important d'apprendre à « respirer en français » étant donné que le norvégien diffère du français quand il s'agit du rythme.

Selon Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007), l'utilisation du jeu théâtral dans l'apprentissage d'une langue étrangère aide l'apprenant à lâcher prise. Le fait de jouer un autre rôle met l'apprenant « hors de lui-même » et il ose faire des choses qu'il n'ose pas faire dans la vie quotidienne. « De manière générale, le travail sur le souffle est très important car souvent les étudiants prononcent mal parce qu'ils manquent d'air et terminent leur phrase en situation « d'urgence » » (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 60). Abry et Veldeman-Abry suggèrent donc qu'il peut être intéressant de faire une lecture à haute voix après avoir écouté le texte, lu par un francophone. Comme cela, l'apprenant l'écoute et en essayant d'imiter la personne, il arrive peut-être mieux à prononcer le texte correctement. Selon ces auteures, il est très important que les phrases utilisées en exercice pour améliorer la prononciation aient du sens pour qu'il ne s'agisse pas de phrases hors contexte. Il pourrait être intéressant de voir si les étudiants arrivent mieux à prononcer un texte qu'ils entendent lu par un francophone que des phrases prises dans des contextes différents. Le fait de pouvoir approprier un sens à des exercices travaillés en classe peut aussi aider à motiver les apprenants, comme par exemple des textes en prose, des poèmes ou des virelangues (Abry & Veldeman-Abry, 2007).

2.3.2.1. L'improvisation

Faire une improvisation peut consister en un jeu de scène qui se développe au fur et à mesure et qui se fait sans manuscrit. Comme le mot l'indique, une improvisation est normalement censée être faite sans préparation pour que les personnes jouent spontanément. Il est quand-même préférable de mettre un cadre assez clair pour que les apprenants aient une direction dans leur conversation. On peut aussi choisir d'avoir un peu de temps de préparation pour faciliter la tâche. Cet exercice demande de la créativité et la

capacité d'être à l'écoute des autres qui participent. Il faut tout le temps réagir par rapport à ce qui se passe avant, car la situation évolue au fur et à mesure. Il est également important que les participants parlent chacun à leur tour et jamais en même temps.

L'improvisation demande beaucoup de vocabulaire, et peut donc être une activité difficile à réaliser pour un niveau débutant. Elle se fait plus facilement à un niveau intermédiaire ou avancé. Ce qui peut être une solution pour le niveau débutant, est de jouer davantage sur les gestes et le jeu corporel, plutôt que les conversations, et même s'ils manquent de mots, c'est un bon exercice de devoir s'exprimer avec les mots qu'on a. Si les apprenants ont un temps de préparation avant de commencer l'improvisation, ils doivent décider quels personnages ils vont jouer, où l'action se déroule et le contexte de conversation. Mais même si ces conditions sont réunies à l'avance, l'improvisation ne va pas se passer comme prévu. Il va y avoir des changements par rapport à ce qui a été « décidé » et les apprenants doivent pouvoir s'adapter au lieu de forcer le déroulement de l'improvisation. Ce qui est positif avec une préparation, est que les apprenants savent de quoi il s'agit : le but de la situation, il va donc être plus facile pour eux de trouver des choses à dire. Quand il s'agit d'une improvisation non-préparée, il faut écouter l'autre encore plus, et il y a plus de danger pour que l'improvisation manque de structure (Payet, 2010). C'est une activité qui demande de la pratique aussi. Une improvisation libre en début d'année manque probablement plus de structures que la même activité en fin d'année quand les apprenants sont devenus plus à l'aise. Il semble, donc, qu'au début il peut être bien d'avoir un peu de temps de préparation pour faciliter la tâche. Une autre solution est d'avoir des cadres précis qui déterminent la situation de communication.

Pour certains apprenants, il peut être difficile de lâcher prise et d'oser participer à des activités théâtrales. Il est nécessaire qu'ils éprouvent une certaine volonté pour le faire. Il est important d'établir un sentiment de confiance dans le groupe, ainsi chaque individu aura moins peur. Certains élèves sortent d'eux-mêmes et montrent alors un autre côté d'eux-mêmes. Le fait d'arriver à interpréter un rôle dans une langue étrangère peut aider pour la confiance en soi car cela demande plus d'efforts que de le faire dans la langue maternelle (Payet, 2010).

« Les jeux de dynamisation permettent de stimuler la prise de parole en français tout en créant une atmosphère ludique » (Payet, 2010, p. 25). Cette « atmosphère ludique » est

importante parce qu'elle diminue les peurs et blocages des apprenants qui existent parce que le fait de parler en langue étrangère n'est pas une situation naturelle pour eux (Payet, 2010). Quand l'apprenant s'amuse, il se détend face à l'épreuve et elle devient plus facile à surmonter. Selon Payet (2010), l'apprenant est surtout découragé à cause de ses difficultés phonétiques. Cela rajoute un problème supplémentaire au fait de formuler des phrases, auquel vient s'ajouter la question du manque de maîtrise du vocabulaire quand il faut aussi penser à la manière dont ce que nous produisons à l'oral « sonne dans l'oreille » des autres.

Je viens de présenter les différences phonologiques et prosodiques entre le français et le norvégien ce qui permet de mettre en valeur les difficultés auxquelles les apprenants norvégiens vont être confrontés. J'ai également évoqué des aspects de la communication orale et quelques pistes didactiques à travers des activités théâtrales. Dans le dernier chapitre je vais présenter le déroulement du stage avec une présentation des besoins des apprenants et des objectifs de l'atelier.

CHAPITRE 3 : LE DÉROULEMENT DU STAGE

Dans ce chapitre il sera question du déroulement du stage. Je commencerai par présenter le public qui a participé à l'atelier « parlons français », je traiterai des besoins des apprenants, des objectifs des séances, de la progression pour ensuite présenter les représentations des étudiants et mes propres observations. Pour finir je proposerai certaines améliorations concernant les activités de classe.

3.1. Le contexte de l'atelier

3.1.1. Le public

Tableau 4 : présentation du public

Public	Âge	Étude	Expérience de français	Origine	Niveau estimé
L'apprenante 1	Autour de 60	1ère année de licence de français (lettre et langue).	2 ans au lycée a surtout appris le français grâce à la lecture	De l'est de la Norvège	B2
L'apprenante 2	26	1ère année de licence de français (lettre et langue). (a commencé directement au deuxième semestre)	2 ans au lycée	Du centre de la Norvège	A2/B1
L'apprenante 3	22	1ère année de licence de français (lettre et langue)	3 ans au collège et 3 ans au lycée	Du centre de la Norvège	A2/B1
L'apprenant 4	Autour de 30	1ère année de licence de français (lettre et langue)	3 ans au collège et 2 ans au lycée 3 semaines à l'alliance française en France (au niveau B1) 1 an dans un	Du centre de la Norvège	B2/C1

			monastère en France		
L'apprenante 5	Entre 20 et 25	1ère année de philosophie + quelques cours de français	5 ans à l'école en Allemagne	De l'Allemagne	B1
L'apprenante 6	Entre 20 et 25	1ère année de théâtre + quelques cours de français	3 ans au collège et 2 ans au lycée 1 an en France comme «jeune fille au pair»	De l'est de la Norvège	B2/C1

Étant donné que les apprenants 4 et 6 avaient déjà habité en France, ils s'exprimaient avec moins de difficultés que les autres. L'apprenante 3 était celle qui avait le plus de difficultés à s'exprimer, mais elle y arrivait quand elle essayait, donc il s'agissait plutôt d'un blocage psychologique qu'autre chose. Quelquefois elle s'arrêtait au milieu d'une activité parce qu'elle se sentait bloquée pour parler. Elle a également trouvé plus facile de s'exprimer durant la séance où elle était la seule participante car elle n'avait pas besoin de penser aux autres étudiants, mais la plupart de temps elle essayait.

Malgré les différences du niveau, les étudiants arrivaient bien à communiquer ensemble. Parfois, il y avait des activités qui étaient difficiles pour les étudiants qui avaient un niveau plus faible, mais ils essayaient quand-même et cela fonctionnait bien. L'atelier aurait peut-être été plus profitable pour les étudiants si le niveau avait été homogène, mais c'était difficile à savoir à l'avance et je pense que cela n'aurait pas fait de différence si j'avais annoncé que l'atelier était destiné à un niveau spécifique étant donné que les participants étaient déjà très peu nombreux.

Même si tout le monde ne venait pas à chaque séance, le fonctionnement du groupe était positif. Les étudiants travaillaient bien ensemble, et selon ce qu'ils ont dit à la fin du semestre, ils appréciaient bien le fait que le groupe ait été petit parce que c'était plus facile pour eux de lâcher prise, ce qui n'aurait pas été le cas si le nombre de participants avait été plus élevé.

3.1.2. Les besoins des apprenants

La relation à l'oral était différente pour chaque étudiant, mais ils avaient tous choisi de participer à l'atelier parce qu'ils trouvaient important d'améliorer leurs compétences à l'oral. Comme j'ai expliqué dans le chapitre 1, les cours de français au NTNU se focalisent plus sur l'écrit que sur l'oral car il s'agit de la théorie sur la grammaire, la phonétique, la littérature et la civilisation. Ces étudiants avaient donc surtout besoin de pratiquer le français à l'oral et ils avaient besoin d'un cadre rassurant pour oser s'exprimer. Plusieurs professeurs au niveau de la licence ont dit qu'ils trouvaient que les étudiants ne participaient pas assez dans les cours parce qu'ils avaient peur de parler en français et de se ridiculiser devant les autres. Malgré le fait que les étudiants étaient déjà censés avoir un bon niveau au moment de débiter leurs études de français, la plupart des étudiants qui n'ont pas fait de séjour dans un pays francophone éprouvent des difficultés à suivre les cours et à faire le travail exigé.

Comme déjà mentionné dans les chapitres précédents, les apprenants n'ont souvent pas le niveau qu'ils sont censés avoir après le lycée. Cela dépend bien sûr aussi de la motivation de chaque apprenant, mais il y a un problème. Étant donné que le cursus de français à l'université est destiné à enseigner la langue d'une manière plus théorique, cela donne une différence de niveau entre le lycée et l'université, et elle est très importante. Sur internet, dans la description des cours, il est écrit qu'il est fortement conseillé d'avoir suivi le cursus de français au collège et/ou au lycée ou d'avoir le niveau correspondant. A mon avis, ce prérequis n'est pas suffisant. Un étudiant très sérieux peut y arriver avec un niveau de lycée, mais cela demande énormément de travail et c'est très difficile pour beaucoup d'étudiants quand ils arrivent à l'université. Ils sont nombreux à se trouver en situation d'échec et à constamment avoir peur de ne pas y arriver parce que le niveau est plus élevé que ce à quoi ils s'attendaient. Les étudiants qui ont le plus de facilité en première année sont ceux qui ont déjà fait un séjour long dans un pays francophone. Les professeurs d'université conseillent fortement à leurs étudiants de partir en séjour linguistique pendant leurs études, mais à mon avis, il serait profitable de le faire avant de commencer les études également pour ne pas avoir de problèmes à suivre les cours, à lire les livres du programme et pour pouvoir participer en cours.

À l'université, les professeurs souhaitent que les étudiants soient en cours d'acquisition d'un niveau C1 quand ils commencent la deuxième année de licence afin qu'ils soient capables

d'étudier des textes assez complexes. Selon moi, les cours de première année sont difficiles à suivre si on n'a pas au moins un niveau B2. En revanche, si on pense au nombre de cours par rapport à ceux considérés comme "nécessaires" pour acquérir un tel niveau de CECR, il est difficile d'atteindre un niveau B2 si on a uniquement suivi les cours de français au collège et au lycée. Au collège les élèves ont 227 heures de cours de français. Pour ceux qui continuent leur apprentissage au lycée, ils ont 225 heures de cours (113 heures la première année et 112 heures la deuxième). Les élèves qui n'ont pas fait de français au collège et qui commencent donc au lycée font également 140 heures de cours la troisième année de lycée.³⁶

Un élève ayant fait 5 ans de français (3 ans au collège et 2 ans au lycée) est donc censé avoir fait 452 heures de cette langue ce qui devrait permettre d'atteindre le niveau B1 du CECR.³⁷ Par conséquent, en théorie cela pourrait être possible d'être en cours d'acquisition d'un niveau B2 en entrant à l'université (en ayant uniquement fait le cursus scolaire de français), mais étant donné que cela n'est souvent pas le cas dans la pratique, nous en déduisons qu'il existe un problème dans le processus d'enseignement du français en Norvège. Beaucoup de cours de langue sont supprimés au collège et au lycée à cause des excursions ou des contrôles (qui prennent toute une journée) en norvégien et anglais, donc le volume horaire de ces cours est rarement une réalité ; il est compréhensible que les élèves n'aient pas le niveau qu'ils sont censés avoir après le lycée.

Je ne connaissais pas le niveau des étudiants avant de commencer l'atelier et je savais que le niveau allait beaucoup varier entre étudiants. Ce n'était donc pas facile de préparer des exercices pour un public à niveau hétérogène et des activités qui conviendraient à tout le monde.

Néanmoins je savais qu'il fallait focaliser sur l'oral. Or même s'il y a des examens oraux lors de la licence de français, il est vrai que les compétences écrites sont plus importantes que celles de l'oral quand il s'agit des études théoriques, et je suis convaincue qu'il est regrettable de suivre un cursus de licence de français sans pouvoir tenir une conversation dans cette langue.

36 <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/?lplang=eng&read=1>, consulté le 02.06.2015)

37 http://www.alliancefr.be/download/Niveaux_afbe_CECRL.pdf, consulté le 14.08.2015.

Les étudiants de français au NTNU expriment d'ailleurs également ce besoin d'entraînement oral, ainsi je trouvais important de proposer des pistes pour les aider à s'améliorer à ce sujet. Le besoin principal de ces étudiants était donc de s'entraîner à parler, autant pour faire des discours préparés que pour parler spontanément. Les étudiants qui l'osaient, participaient parfois oralement dans les cours, mais étant donné que leurs cours portaient sur des matières complexes et spécifiques en littérature, civilisation et linguistique, il leur manquait les éléments langagiers pour pouvoir simplement s'exprimer autour des thèmes du quotidien. Pouvoir tenir une conversation avec des francophones dans un café aurait été probablement assez difficile pour beaucoup d'étudiants de première année, c'est cela qu'il était nécessaire de changer à mon avis. Selon les professeurs, la plupart des étudiants ne se sentaient pas assez à l'aise pour parler librement en français. Certains entre eux avaient probablement un meilleur niveau que ce qu'ils montraient dans les CM et les TD car ils n'osaient pas essayer. C'était donc important de faire en sorte que les étudiants se sentent à l'aise et "en confiance" pour parler, qu'ils se sentent en sécurité pour pouvoir le faire. La notion de besoin « est indissociable de celle d'objectif même, tant il est vrai qu'un besoin incite l'individu à le satisfaire donc à agir, donc à atteindre un but » (Richterich, 1985, p. 22).

3.1.3. Les objectifs

« Toute action a toujours un objectif. Celui-ci peut être atteint ou non, fixé d'avance ou découvert ou transformé par l'action même, il peut être précis ou vague, explicite ou implicite, conscient ou inconscient, il est toujours présent, d'une façon ou d'une autre, dans tout ce que nous faisons » (Richterich, 1985, p. 17).

Il est important d'avoir des objectifs, car cela aide à se motiver. L'objectif principal de l'atelier « parlons français » consistait à faire parler les étudiants et à faire en sorte qu'ils deviennent assez à l'aise pour pouvoir communiquer ensemble en français. C'est dans ce but que j'ai choisi d'opter pour des activités théâtrales. Le fait de jouer un rôle peut aider à prendre de la distance par rapport à soi. Le fait d'utiliser des activités ludiques était pour moi une manière de distraire les étudiants, pour qu'ils s'amuse au lieu de penser au fait qu'ils étaient en train de travailler. Les objectifs portaient à la fois sur le fait de pouvoir avoir des conversations spontanées autour d'un thème spécifique, comme dans les improvisations, et sur la prononciation dans les activités de phonétique et de lecture. Certaines activités demandaient également de la créativité même si c'était moins important que la compétence d'expression elle-même. Parfois il fallait penser à parler dans un temps

verbal particulier ou dans un registre de langue adapté. Ceux qui étudient le français au NTNU veulent souvent devenir professeur de français par la suite, mais certains ont le simple objectif de parler couramment le français pour pouvoir voyager. Richterich dit qu'« Il est généralement admis qu'une des finalités de l'enseignement des langues étrangères est la communication » (Richterich, 1985, p. 14), donc le fait de communiquer était le plus important lors de l'atelier, car un étudiant de français qui n'a jamais fait de séjour dans un pays francophone peut avoir sa licence sans être capable de communiquer à l'oral, ce qui est regrettable. Je me suis moins focalisée sur la correction de leurs fautes pour privilégier la fluidité de la communication.

Pour les résumer, les objectifs principaux étaient les suivants :

- Atteindre une certaine fluidité dans la parole spontanée, sans trop chercher ses mots (parler oralement en continu et prendre parti dans une conversation),
- Jouer un rôle (parfois lors d'une improvisation ou à partir d'un manuscrit),
- Inventer des histoires,
- Improviser,
- Argumenter,
- Bien articuler,
- Avoir une bonne intonation expressive,
- Bien distinguer les groupes rythmiques,
- Lire à haute voix d'une manière fluide,
- Utiliser correctement le passé composé, l'imparfait, le futur simple, le conditionnel présent, les phrases avec si d'une manière hypothétique (si + imparfait + conditionnel présent),
- Comprendre un support oral et pouvoir le résumer avec ses propres mots.

Richterich écrit que « les objectifs représentent l'avenir ; ils sont toujours des paris qu'on espère gagner » (Richterich, 1985, p. 7). Cela veut donc dire que même si le professeur a pensé à des objectifs, cela ne veut pas dire que ceux-ci seront atteints forcément. Parfois les objectifs sont trop éloignés du résultat. Cela peut arriver lorsque le professeur a eu des objectifs non-réalisables ou qu'il y a eu des obstacles lors de l'activité qui a fait qu'elle n'a pas pu être réalisée comme elle était censée l'être. J'ai éprouvé des difficultés pour définir des objectifs précis, alors que pour certaines activités, il aurait mieux valu très clairement les définir pour mieux formuler les consignes. Or selon Richterich (1985) un objectif qui

est trop vague devient plus difficile à mesurer pour savoir s'il est atteint ou pas. Parfois j'ai été moi-même confrontée à des situations dans lesquelles les objectifs sont devenus plus clairs lors de la réalisation des activités. Un objectif n'est pas non plus fixé, il peut changer et se développer lors du processus (Richterich, 1985).

« Un objectif est toujours un pari et rien n'autorise, lorsqu'on l'a choisi, de penser qu'il sera véritablement réalisé. Entre sa définition et les résultats que l'apprenant et l'enseignant peuvent concrètement observer, il y a un parcours à effectuer qui est en fait le plus important (Richterich, 1985, p. 18).

On peut donc se demander si le processus en lui-même n'est pas plus important que les objectifs de base, étant donné que ceux-ci peuvent changer lors de la mise en œuvre de ce processus.

En tout cas il était important que les étudiants prennent conscience de l'utilité de l'atelier, surtout pour les préparer à passer des examens oraux à la fin du semestre et s'habituer à parler pour faire tomber les blocages que l'on peut avoir. Beaucoup d'étudiants ont peur de parler parce qu'ils sont gênés par leur accent. En travaillant sur la prononciation des sons et sur la prosodie, je voulais les mettre plus à l'aise avec leur prononciation.

3.1.4. L'organisation des séances

La manière d'organiser les séances n'était pas claire pour moi au début de la planification de l'atelier « parlons français ». Le plus important pour moi était de faire des activités variées à chaque séance pour que cela reste intéressant pour les étudiants. A la fin de la première séance j'ai demandé aux étudiants s'ils avaient des idées de ce qu'ils voulaient faire comme activité car ils seraient probablement plus motivés par des activités qui leur plaisaient. Ils m'ont répondu que le plus important pour eux était de parler, donc cela ne me donnait pas plus d'informations sur leurs attentes.

Dès les premières séances j'ai planifié des improvisations différentes, un débat par séance et des histoires à inventer ou raconter (raconter un souvenir d'enfance, inventer une conte de fée, faire un résumé d'un livre ou d'un film etc.) ainsi que des activités phonétiques. Lors des premières séances, ces activités phonétiques portaient sur l'intonation, et à partir de la 4ème séance, elles portaient aussi sur la distinction entre des sons. J'ai donc choisi de privilégier l'approche prosodique conformément aux préconisations de la méthode verbo-

tonale. Je me suis concentrée sur les sons qui n'existent pas en norvégien et qui sont donc théoriquement difficiles à prononcer pour les Norvégiens. J'ai cherché certains exercices de discrimination dans le livre *les 500 exercices de phonétique* et j'ai aussi eu des idées grâce au livre *plaisir des sons*. Concernant l'intonation, j'ai choisi de travailler plutôt sur l'intonation expressive que linguistique. J'ai également fait quelques exercices sur la distinction des groupes rythmiques en français dans des activités de lecture. Les activités de lecture servaient également à travailler la fluidité de la lecture à haute voix. Je sais que les professeurs demandent aux étudiants de lire à haute voix parfois lors des cours de littérature, donc je voulais qu'ils se sentent à l'aise pour lire à haute voix. Après ces activités de lecture, je proposais un prolongement : que les étudiants créent un dialogue qui forme la suite de l'extrait (comme après l'extrait de *No et moi*), et un dialogue imagé de *Madame Bovary*.

J'ai retenue également une improvisation (« la scénette parlée » du livre *Activités théâtrales en classe de langue* de Payet) lors de la première séance. Les autres improvisations portaient parfois sur des situations rencontrées lors d'un voyage, comme au restaurant, demander des conseils dans un office de tourisme etc., et parfois sur des thèmes de la vie quotidienne comme une soirée d'anniversaire, une rencontre ou un RDV chez un psychologue. Les débats portaient souvent sur une question d'actualité, comme la portée des symboles religieux. Il est vrai que la religion et la politique sont des thèmes sensibles à aborder dans un contexte comme cela car il y a des gens qui peuvent se sentir offensés, mais cela n'a pas posé problème. Cela dépend probablement des participants.

Dans les dernières séances j'ai aussi intégré des exposés sur un thème d'actualité ou du programme d'examen des étudiants. J'avais proposé de travailler quelques minutes par séance sur des virelangues pour travailler la diction, la prononciation et pour que les étudiants s'entraînent à avoir un débit rapide.

Le travail sur la prononciation n'a pas été négligé.

« La correction phonétique opérera mieux en liaison naturelle avec des stimulations telles que l'intonation, le geste, le rythme, la mimique, l'affectivité. Guberina parle de stimulations biologiques (ou bio-physiologiques) car il considère que tout le corps participe à l'acte audio-phonatoire et qu'il y a lieu de respecter l'unité constituée par les systèmes nerveux et musculaire (articulatoire) » (Renard, 1979, p. 56).

J'ai intégré les mouvements de sons proposés dans *plaisir des sons* concernant les voyelles

nasales et la distinction entre [s] et [z] pour intégrer le corps. Lors de la première séance j'ai proposé une activité d'intonation où il s'agissait de dire des phrases avec des émotions différentes ou comme un personnage particulier ; d'une manière triste ou comme un homme politique par exemple (activité inspirée par un cours de didactique de l'oral à l'université Stendhal).

J'ai également proposé plusieurs jeux, comme « qui suis-je » où chaque étudiant devait poser des questions pour retrouver l'identité ainsi jouée, des devinettes où les étudiants devaient expliquer un objet ou un personnage sans utiliser son nom pour que les autres le devinent. Il était aussi prévu de faire le jeu « loup garou », mais il n'a pas pu se faire à cause du petit nombre de participants. J'ai proposé une activité sur une pièce de théâtre extraite d'internet : « un adieu imprévu ». Il s'agissait d'une pièce en alexandrins, donc le rythme était assez précis, ce qui constituait une aide pour la lecture.

J'avais prévu de travailler sur des virelangues toute les semaines, et que les étudiants en travaillent un nouveau chez eux par semaine. C'était surtout pour travailler la diction et les variations de vitesse du débit.

Il y avait donc beaucoup d'activités qui se ressemblaient et des activités qui revenaient à chaque séance, mais avec un thème différent (les débats, les virelangues et les improvisations). Il y avait surtout beaucoup d'improvisations, pour travailler la spontanéité, et au début de chaque séance, je proposais une mise en situation où il s'agissait de se donner des nouvelles, de revenir sur ce que les étudiants avaient fait la semaine précédente etc.

3.1.5. Progression

J'avoue n'avoir pas pensé à une progression particulière quand j'ai créé les séances. Je veillais surtout à ce qu'il y ait des activités variées à chaque séance. Certaines séances étaient sans doute mieux préparées que d'autres. Chaque séance contenait un travail sur des virelangues et un débat, ainsi je m'attendais à une progression dans leur manière d'articuler et dans leur argumentation. Il y avait souvent plusieurs improvisations par séance où je m'attendais à ce qu'ils soient peut-être de plus en plus à l'aise et de plus en plus spontanés, mais il est vrai que les improvisations dans les premières séances n'étaient pas forcément plus faciles que celles des dernières séances. Concernant la phonétique, nous avons

commencé par l'intonation expressive. Par la suite, il n'y avait pas de planification particulière derrière l'ordre des phonèmes travaillés, choisis malgré tout parce que ces sons sont normalement difficiles à prononcer pour les norvégiens (les voyelles nasales, la distinction entre [s] et [z], [ʃ] et [ʒ], le [y] comparé avec [ʉ] et [Y]). La distinction des groupes rythmiques a plutôt été travaillée lors des dernières séances, ce qui était peut-être une erreur. Cette distinction était difficile pour les étudiants quand ils lisaient donc il aurait fallu commencer par des activités là-dessus dès le début et les rendre le plus en plus difficiles.

Étant donné que l'atelier ne faisait pas partie du cursus obligatoire de la licence de français, il ne pouvait pas mener à un examen à la fin du semestre. Cela aurait été intéressant de faire des enregistrements et/ou de filmer certaines activités, mais étant donné que les étudiants étaient aussi peu nombreux et qu'ils n'étaient pas très ouverts à cela, je n'ai pas voulu les rendre mal à l'aise. L'évaluation consistait donc en une observation des séances. J'ai souvent participé aux activités car il manquait généralement une personne pour former des binômes ce qui ne m'a pas empêché d'observer la performance des étudiants. C'était d'ailleurs compliqué de savoir s'il y avait une progression dans le travail des étudiants, puisqu'ils ne venaient pas systématiquement aux séances. Il aurait peut-être fallu plus de séances pour cela aussi. Ce fait rendait également plus difficile l'évaluation, qui risquait de les perturber. La seule évaluation que j'ai faite a été un entretien avec les étudiants après la fin de l'atelier. Lors des deux dernières séances il n'y avait personne, je n'ai donc pu leur parler que trois ou quatre semaines après la dernière séance mais ils avaient oublié certains détails. Les fiches pédagogiques reprenant le contenu de cet atelier se trouvent en annexes de ce mémoire.

3.2. Evaluation

3.2.1. Les représentations des étudiants

Afin d'évaluer un cours, il est bénéfique d'avoir l'avis des étudiants pour pouvoir échanger sur ce qui a bien fonctionné et ce qui a été moins réussi pour ensuite pouvoir améliorer la séance suivante.

J'avais demandé aux étudiants que nous nous entretenions sur l'atelier « parlons français » et les apprenants 1, 2, 3 et 4 ont été disponibles. L'apprenante 5 était occupée et a m'a

demandé si elle pouvait répondre par écrit. Je n'ai pas eu de réponse de l'apprenante 6 ; mais il est vrai que c'était pendant la période d'examen, les étudiants étaient occupés par des révisions. De plus cette étudiante n'a participé qu'à deux séances. Les entretiens étaient semi-directifs. J'avais préparé des questions mais je leur ai laissé dire autre chose et parfois j'ai posé des questions non prévues initialement, en fonction de qu'ils apportaient comme éléments de réponse. J'ai décidé de mener l'entretien en norvégien pour que les étudiants ne soient pas bloqués pour dire ce qu'ils voulaient. Les questions que j'ai posées lors de l'entretien étaient les suivantes :

1. Est-ce que tu as aimé la 1^{ère} année de licence de français ? Pourquoi ?
2. Pourquoi as-tu décidé de participer à l'atelier "parlons français" ?
3. Qu'est-ce que tu as pensé de l'atelier "parlons français" ? Etait-ce ce à quoi tu t'attendais ?
4. Quelle/quelles activité(s) est-ce que tu as aimé le(s) moins et quelle(s) activité(s) as-tu aimé, et pourquoi ?
5. As-tu préféré d'avoir du temps de préparation dans les activités (comme dans les débats) ou est-ce que tu trouvais mieux d'improviser ?
6. Où et depuis combien de temps as-tu appris le français ? As-tu fait des séjours en France ?
7. Est-ce que tu trouves que cet atelier t'a aidé à mieux parler en français ?
8. Comment as-tu trouvé l'horaire ?
9. Aurais-tu préféré que certaines choses soient faites différemment ?
10. As-tu des conseils d'améliorations ?

3.2.1.1. L'apprenante 1

L'apprenante 1 m'a dit qu'elle souhaitait participer à l'atelier parce que selon elle, c'était surtout à l'oral qu'elle avait des problèmes. Elle se sentait à l'aise à l'écrit, en lecture et également en compréhension orale, mais pas pour parler. De plus, cela lui faisait peur de faire des improvisations et elle avait envie de changer cela ; d'affronter cette peur. Pour cela, elle trouvait positif le fait que le groupe de participants était petit, et également que les participants constituaient un bon groupe. Selon elle, le groupe était à l'image des étudiants en français de première année car le niveau variait avec certains étudiants venant juste de sortir du lycée et d'autres ayant passé de longs séjours en France. Elle se trouvait elle-même entre les deux. Elle avait lu beaucoup de livres français avant de commencer à

étudier et elle pensait que c'était grâce aux livres qu'elle avait appris le français, surtout quand il s'agissait du vocabulaire. Néanmoins, elle se reprochait d'avoir un style trop académique à l'oral, de parler "comme un livre".

Concernant les activités, elle aimait surtout les débats car elle pouvait s'engager pour un thème et c'était ainsi plus facile de parler. Sinon elle aimait bien avoir des consignes claires autour des activités, que cela soit un peu scolaire. Cette étudiante trouvait qu'il était effrayant d'improviser, mais elle faisait l'effort, et je trouve qu'elle y arrivait bien. Quand je lui ai dit cela, elle m'a dit « *Oui. Je m'étais décidé à faire ça en fait.* » Ensuite elle a dit qu'elle craignait un peu de se sentir bête devant les autres, de ne pas y arriver, mais elle a réussi. Elle préférait avoir un temps de préparation avant les activités, pour pouvoir se préparer mentalement, mais aussi réfléchir un peu à ce qu'il fallait dire. Mais elle avait envie de se donner un défi, et elle a bien réussi. Lors d'une improvisation, l'apprenante 1 allait jouer une professeure de grammaire devant des élèves qui avaient des rôles particuliers, et elle trouvait que c'était difficile, surtout parce que les « élèves » étaient bizarres, donc il n'aurait peut-être pas été nécessaire de donner des rôles, autres qu'élèves.

Pour améliorer les choses, l'apprenante a suggéré que ses camarades et elle auraient pu discuter des textes qu'ils avaient lus chez eux, ceci nécessitant peu de travail personnel. Elle aurait également aimé parler d'un thème choisi par ses camarades. Dans les faits les étudiants ne maîtrisaient pas suffisamment leur sujet. Je l'ai informé que j'avais préparé pour les dernières séances des thèmes de révision pour les examens, et elle trouvait cela constructif. Elle avait l'impression que depuis qu'elle étudiait le français, elle savait mieux parler et qu'elle y arrivait sans trop de complexes.

Cette apprenante pense qu'elle s'était probablement améliorée grâce à l'atelier, mais que c'était difficile de savoir à quel point. Elle n'avait pas l'occasion de venir à chaque séance, mais elle venait quand elle pouvait. L'horaire n'était pas idéal pour elle. Le fait qu'il s'agissait du vendredi, de plus dans l'après-midi, compliquait les choses. Selon elle, il y avait une mauvaise participation aussi à cause d'une certaine paresse parmi les étudiants. Il y avait une bonne participation aux cours magistraux mais apparemment il y avait peu de monde qui venait aux travaux dirigés aussi.

3.2.1.2. L'apprenante 2

L'apprenante 2 estimait qu'il lui manquait de l'entraînement à l'oral, et elle pense que c'est surtout à l'atelier qu'elle a pu progresser et arriver à s'exprimer à l'oral.

Elle m'a fait comprendre qu'il aurait été préférable de faire les improvisations en groupe classe au lieu de les jouer devant d'autres étudiants. Pour elle, le divertissement du public prenait trop de place par rapport à la pratique du français. J'avais pensé faire comme cela au début, mais puisqu'il y avait peu de participants, je me suis dit qu'on avait le temps de les faire jouer devant les autres au lieu de le faire uniquement deux par deux. L'apprenante trouvait qu'il était un peu déstabilisant également de faire une improvisation devant ceux qui parlaient bien le français par exemple. Elle se sentait inférieure. Elle aimait pourtant improviser. Un autre problème pour les improvisations, selon elle, était que les situations devenaient très absurdes. Au départ elle s'attendait à avoir une conversation normale lors de l'improvisation de la situation au restaurant, mais elle m'a confié que cette conversation était en train de basculer dans l'étrangeté, ce qui était amusant, mais moins bénéfique. Il est vrai que le but de l'exercice était de s'entraîner un peu à comment commander dans un restaurant, pour ensuite mener une conversation. Elle aurait préféré que j'impose plus de cadre aux improvisations afin de mener la conversation avec plus de facilité. Par exemple, lors de son improvisation avec l'apprenante 5 chez le psychologue, elle ne s'est pas autorisée à dire certaines choses jugeant que cela n'avait pas grand intérêt pour les autres. Je n'avais pas pensé à ce problème auparavant. Mais c'est vrai que cela ne correspondait pas tout à fait à l'objectif premier. Il se trouve que l'apprenante 2 avait beaucoup d'idées, mais elle n'a pas été au bout des choses par peur de ne pas divertir les autres. D'une certaine manière, cet atelier était source d'amusement. Cette étudiante a déjà fait des cours de théâtre et a fait une formation de danse, donc elle était probablement habituée à se produire en public et le fait d'amuser les autres prenait le pas sur l'exercice en lui-même.

Elle trouvait que c'était parfois difficile de comprendre, vu qu'on parlait en français, mais elle appréciait le fait que j'essaie de parler dans un tempo assez normal, que je ne ralentissais pas trop. Elle a dû me demander de répéter parfois, mais je ne trouve pas cela très grave, car cela fait progresser la compréhension orale. Elle trouvait que les étudiants ne participaient pas beaucoup en cours et elle pensait que cela avait à faire avec le fait que c'était difficile d'oser parler. Il y avait par exemple une peur de poser des questions au cas où la question n'était pas correcte en français. Elle trouvait que le groupe de l'atelier

constituait un bon petit groupe et que c'était sympathique d'y participer.

L'apprenante 2 était contente de l'atelier, et elle aimait surtout les débats. « *Je trouvais que c'était une bonne manière de parler autour d'un thème actuel* ». Cela avait un lien avec ce qu'ils apprenaient en cours de civilisation (« La France aujourd'hui »). Elle est très intéressée par les langues et elle aime beaucoup la civilisation ainsi que la littérature, mais elle sentait qu'elle avait des difficultés de langue. Elle a commencé à étudier le français un peu par hasard et a commencé directement au deuxième semestre.

Concernant l'horaire, elle venait souvent, mais elle m'a dit qu'elle ne pouvait avoir qu'un cours aussi tard dans la semaine, pour ne pas être en retard pour chercher sa fille à l'école maternelle.

Selon elle, les improvisations pourraient être la raison pour laquelle la participation était aussi basse, la plupart des étudiants n'osant pas venir, parce qu'ils avaient peur d'improviser. C'est une raison plausible, mais malheureusement je n'y avais pas pensé auparavant. Je m'étais dit que le fait de faire des improvisations était très important parce que le but était de travailler l'oral à travers des activités théâtrales, mais peut-être aurais-je dû les éviter, surtout lors des premières séances. J'ai trouvé important d'annoncer qu'il s'agissait de travailler sur l'improvisation pour ne pas choquer les étudiants quand ils arrivaient aux séances. De plus, j'avais pensé que le fait d'improviser pourrait être un moyen de penser plutôt à cela qu'au fait de parler français, que cela rendait le langage un peu plus spontané, même si c'est moins automatique que dans une conversation « ordinaire » (dans la vie réelle).

3.2.1.3. L'apprenante 3

L'apprenante 3 voulait participer à l'atelier pour ne pas rater quelque chose dans le cursus universitaire et pour avoir l'occasion de pratiquer le plus possible le français. Elle était sur la réserve, mais m'a quand-même dit qu'elle avait bien apprécié l'atelier. Elle m'a dit lors de l'entretien qu'elle n'aimait pas trop parler français tout en ayant un jugement négatif sur ses performances. Il est vrai qu'elle avait quelques difficultés à s'exprimer en français, mais elle essayait, donc elle en était plus capable qu'elle ne le pensait. Elle trouvait que les activités étaient parfois désagréables, et que ses « *mots s'arrêtaient très vite* ». Elle avait donc des lacunes en vocabulaire. Selon elle, c'était une bonne chose qu'il s'agisse d'un petit

groupe car elle n'aurait pas osé participer si toute la classe avait été là. « *Je ne suis pas sûre, mais peut-être ça aurait aidé si on avait choisi les thèmes nous-mêmes* ». Elle aimait également bien quand nous avons inventé une histoire ensemble en disant chacun une phrase car cela créait des histoires assez absurdes. « *Difficile de penser à quelque chose à dire quand on n'a rien à dire* ».

L'apprenante 3 trouvait le niveau des cours de la première année de français beaucoup plus difficile qu'elle ne le pensait avant de commencer.

« *Je ne sais pas si ça a aidé, mais probablement oui. Quand on s'entraîne, ça aide pour parler mieux* ». Elle avait l'air de penser comme l'apprenante 1, que c'était difficile de savoir quel était l'apport de l'atelier dans sa progression parce qu'on ne peut pas en mesurer les effets. Elle n'est pas venue aux deux dernières séances (où il y avait encore des participants), mais pour elle, l'horaire convenait bien car il n'y avait qu'une heure d'attente après le cours d'histoire de la littérature. L'apprenante 3 m'a dit qu'elle trouvait effrayant de s'exprimer à l'oral et ce quelle que soit la langue, car elle était assez timide. Les examens oraux étaient pour elle, source d'angoisse. Sachant cela, je trouve qu'elle s'est très bien débrouillée lors de l'atelier.

Concernant les activités elle trouvait que les improvisations et les jeux de rôles étaient plutôt stressants à faire. C'était bien selon elle d'avoir un peu de temps de préparation, mais pas trop non plus. Elle trouvait que cela aurait été une bonne idée d'avoir des activités qui touchaient aux sujets des cours magistraux. Pour elle, les exercices de phonétique étaient moins nécessaires car elle n'avait pas trop de problèmes phonétiques. Elle aurait plutôt préféré faire des exercices de phonétique au début de son apprentissage au collège.

3.2.1.4. L'apprenant 4

L'apprenant 4 a trouvé, comme les autres que le fait d'être en petit groupe avait été bénéfique. Il a choisi de participer à l'atelier pour maintenir son niveau de français, et il a trouvé que c'était une expérience intéressante et très sympathique. « *On avait la possibilité de s'entraîner, d'une manière très efficace et en plus c'était très sympa juste d'être là, de venir et d'y participer* ». Contrairement aux autres étudiants, il préférait parler spontanément au lieu d'avoir un temps de préparation et il aimait bien jouer devant les autres étudiants. « *J'aime beaucoup les improvisations, le fait de parler spontanément* ».

L'apprenant 4 a résidé dans un monastère à Strasbourg pendant un an. Pour se préparer à cela, il a eu quatre semaines de cours de langue à l'Alliance française à Paris où il y avait un atelier de théâtre deux fois par semaine, ce qui lui a donné goût à l'improvisation. C'était deux ans avant de commencer à étudier le français. Il avait fait beaucoup d'improvisations lors de ce cours de théâtre donc il était déjà habitué quand il est venu participer à l'atelier. Il avait reçu un certificat de niveau B1 à l'Alliance française. Quand il était aux cours de langue il a vécu dans un monastère à Paris avec 19 Français. Il lisait beaucoup de français sur des sites internet, et s'est amélioré à l'oral grâce aux conversations avec un ami français (avant de commencer ses études). L'apprenant 4 trouvait qu'il s'était amélioré grâce à l'atelier. Il se sentait à l'aise parlant français, et il n'avait pas de problèmes à s'exprimer, car il avait déjà un bon niveau.

3.2.1.5. L'apprenante 5

L'apprenante 5 était allemande. Elle était surprise du fait qu'il y avait déjà autant de grammaire et de théorie dans certains cours de première année de licence de français, et que cela aurait été bien d'améliorer les compétences de langue des étudiants avant de proposer des cours aussi théoriques, surtout que le niveau des étudiants était en général assez bas. Elle pense que le niveau des cours a augmenté extrêmement vite. En revanche elle trouvait les cours intéressants avec des textes très intéressants à étudier. Elle s'est inscrite à l'atelier « *pour m'améliorer en français oral et d'avoir la possibilité de parler et d'utiliser la langue un peu plus d'une manière générale, aussi sans que ce soit lié aux cours. Il y a beaucoup de théorie et des travaux écrits dans les autres matières* ».

L'atelier correspondait aux attentes de cette étudiante ; elle trouvait intéressant de parler en petit groupe et de faire des improvisations. Elle a préféré les activités où il s'agissait de raconter une histoire ; elle a eu plus de difficultés avec les improvisations, car il lui manquait du vocabulaire et de la pratique. Elle trouvait également très agréable de pouvoir parler (de tout et de rien) avec les autres entre les activités, surtout étant donné qu'elle n'avait personne à qui parler en français en dehors de l'atelier. Elle préférait également avoir un peu de temps de préparation avant les activités pour pouvoir réfléchir au vocabulaire, à la grammaire et éventuellement à des arguments. Elle pense qu'« *Il peut être difficile d'être spontané quand il y a des mots importants qui nous manquent et qu'on parle avec une grammaire maladroite* ». Il lui semblait plus bénéfique de faire des improvisations à un niveau plus élevé que le sien.

L'apprenante 5 a trouvé que l'atelier avait été bénéfique pour elle, car elle avait pu parler, même si elle trouvait dommage de ne pas avoir eu plus de cours où il y avait une opportunité de parler lors de la première année de français. Elle était surprise qu'il n'y ait pas plus de participants car selon elle, il y avait beaucoup d'étudiants de première année qui avaient du mal à s'exprimer. L'horaire l'arrangeait bien, sauf qu'il y avait quelques séances où elle ne pouvait pas venir à cause de son travail. Elle aurait préféré avoir un peu de temps entre les activités pour pouvoir parler un peu sans que cela soit lié à une activité, parce qu'elle trouvait que le déroulement des activités allait un peu vite parfois. De plus elle aurait souhaité avoir moins d'improvisations car elle avait du mal à être spontanée.

Quand il s'agissait de conseils d'amélioration, l'apprenante 5 a suggéré d'avoir « *un cours qui est plus calme et reposant avec des possibilités de parler des thèmes qu'on choisit nous-mêmes et avec du temps pour réfléchir à ce qu'on va dire* ». Les étudiants étaient en effet parfois fatigués, donc un « cours » plus « reposant » aurait été mieux pour eux. A part cela, elle m'a dit qu'elle trouvait qu'il y avait de bonnes idées et que les activités étaient plus intéressantes et variées qu'elle ne l'avait pensé.

3.2.1.6. L'apprenante 6

L'apprenante 6 était avec l'apprenant 4 celle qui avait le plus de facilité à s'exprimer en français. De plus, elle était étudiante en théâtre, donc elle était très à l'aise avec les improvisations. Elle n'a pas pu me voir ou me répondre par mail pour avoir des commentaires sur l'atelier, mais aucune des activités auxquelles elle avait participé ne lui avait posé problème. J'avais juste remarqué qu'elle inversait les voyelles nasales dans certains mots.

3.2.2. Observation des séances

Lors de la première séance, il n'y avait que deux participants (Apprenantes 2 et 3), et au bout de 45 minutes, l'apprenante 2 devait partir. Nous n'avons pas pu faire toutes les activités que j'avais prévues à cause du petit nombre de participants comme par exemple « le loup garou », et d'autres activités ; les activités d'intonation sont devenues un peu étrange avec seulement trois personnes. Sinon, les apprenants participaient bien.

A la deuxième séance, quatre des étudiants sont venus (les apprenants 1, 2, 3 et 4). Comme il n'y avait eu que deux participants à la première séance, j'ai choisi de refaire certaines

activités, telles que le jeu de rôle « un adieu imprévu ». La raison étant simplement de le tester sur plus de participants. Seule l'apprenante 3 avait essayé cette activité. Elle était présente lors de la séance 2 aussi, mais elle m'a dit qu'elle était contente de refaire ce jeu de rôle. Parfois, les étudiants ont mal compris la consigne. Par exemple quand ils devaient raconter une histoire d'enfance, l'apprenante 1 croyait qu'elle allait raconter un conte de fée. Une autre activité qui n'a pas été bien comprise lors de cette séance était une improvisation avec le sujet « cours de grammaire » : L'apprenante 1 était professeure et allait faire un cours sur le subjonctif. Les « élèves » avaient aussi leurs rôles. Je participais, et j'allais être « star », et je suis intervenue plusieurs fois dans le cours pour jouer mon rôle et cela avait perturbé l'apprenante 1 parce qu'elle n'avait pas compris l'exercice. De plus certains des étudiants ne connaissaient pas le subjonctif, il aurait donc fallu choisir un thème plus facile pour le cours. Le débat de cette séance était peut-être celui qui avait le mieux marché. Le thème était sur les notes à l'école, si on était pour ou contre le fait d'avoir des notes à l'école primaire (les norvégiens n'ont pas de notes avant le collège). L'apprenante 1 surtout, s'est bien engagée, et les étudiants avaient plusieurs bons arguments. Lors des thèmes, il fallait parfois que je les aide avec du vocabulaire, mais dans l'ensemble ils se débrouillaient bien.

A la troisième séance, les apprenantes 2, 5 et 6 étaient présentes. L'apprenante 5 et moi avons eu des problèmes d'imagination lors d'une scène d'improvisation dans un ascenseur et apprenante 2 avait mal compris la consigne de l'improvisation sur la conversation entre la mariée et son témoin. Les autres improvisations se sont très bien déroulées. Je pense que cela a aidé les autres que l'apprenante 6 fût présente, car elle était étudiante en théâtre, donc elle était très à l'aise pour les improvisations et je pense que cela a mis les autres étudiantes à l'aise aussi. L'apprenante 5 m'avait demandé si c'était possible qu'on travaille sur les voyelles nasales, car elle les trouvait difficiles à prononcer. J'ai choisi que nous nous y consacrons en partie lors la séance suivante.

Parfois, quand les étudiants n'avaient rien à dire, je changeais la consigne de l'activité. C'était le cas dans la première activité de la séance 4, où les étudiants allaient raconter une histoire drôle ou embarrassante, qui pouvait également être inventée. Les étudiants n'ayant pas d'idées je me suis donc adaptée en leur proposant une activité que j'avais prévu plus tard. Les apprenantes 2 et 3 étaient gênées par l'improvisation « miss France ». Malgré cela, elles ont eu le courage de la jouer jusqu'au bout. Le jour où on devait travailler sur les voyelles nasales l'apprenante était absente. J'ai proposé à des binômes une activité intitulé

"l'aveugle " dans le livre *Plaisir des sons* à des groupes en binôme. L'un, les yeux bandés, devait retrouver son camarade pendant que l'autre prononçait à plusieurs reprises une voyelle nasale comprise dans un mot. Plusieurs facteurs empêchaient un bon déroulement de cette activité : la dimension de la salle (trop petite), le fait que les participants se fient davantage à une voix masculine ou féminine qu'à la voyelle nasale entendue. J'avais prévu des exercices de discriminations avec le CD fourni dans le livre *les 500 exercices de phonétique*, mais les problèmes techniques m'ont empêché de mettre en place cette activité.

Pour certaines activités, il aurait été bénéfique de demander une préparation à la maison. J'étais consciente que ce n'était pas possible puisque les étudiants avaient beaucoup de travail dans les autres matières. De mon point de vue, il était plus important de garder un aspect ludique à cet atelier facultatif. L'apprenante 3 était la seule participante lors de la séance 5. Ceci m'a conduite à annuler les activités suivantes : la devinette, l'improvisation collective (être retenue à l'école) et le « jeu de murmure ». Au début de la séance je craignais que l'apprenante 3 ait plus de difficultés que d'habitude à s'exprimer étant seule mais le résultat fût contraire.

Pour la séance 6, l'apprenante 3 n'était pas présente, donc j'ai décidé de refaire le même programme que la fois précédente pour tester les activités auprès d'un public d'étudiants plus large. Cette-fois-ci, il y avait trois participants : les apprenants 1, 2 et 4. Lors de l'activité d'invention d'un conte de fée, chaque étudiant devait imaginer une phrase. J'ai constaté leur enthousiasme puisqu'ils avaient envie d'imaginer davantage de phrases. Dans l'activité qui se passait au restaurant, l'apprenante 1 était serveuse. Elle était très accueillante. De temps en temps elle tutoyait ses clients, mais elle se corrigeait vite. Je n'avais pas besoin de participer à cette activité. L'apprenante 1 me regardait souvent pour savoir si ce qu'elle disait était bon ou pas, ce qui a dérangé un peu la fluidité de son discours. Cette activité d'improvisation ayant duré un moment, l'apprenante 1 a communiqué son impatience dans le discours d'improvisation en disant à ses clients fictifs (en norvégien) « maintenant, vous pouvez partir » tout en gardant le sourire. Concernant la devinette il aurait fallu que je choisisse des objets et des personnages plus difficiles à deviner.

Lors de la séance 7, nous avons travaillé sur l'opposition des consonnes [ʃ] et [ʒ]. Les étudiants présents (les apprenants 2, 3 et 4) arrivaient bien à faire la distinction entre ces

deux consonnes, ce qui m'a surpris, étant donné que beaucoup d'apprenants norvégiens ont des difficultés à prononcer le son [ʒ]. Je n'ai pas pu écouter les apprenants 3 et 4 en train de lire le texte « un jeune journaliste » étant occupée à travailler avec l'apprenante 2 qui n'avait pas de binôme, mais cela ne posait pas de problème puisque les apprenants 3 et 4 étaient assez autonomes. J'avais demandé aux étudiants de faire une improvisation en imaginant la suite de l'histoire entre Anne et l'homme dans le train. Les apprenants 2 et 4 ont joué le jeu, mais l'apprenante 3 n'avait pas envie et je ne l'ai pas forcée.

Le jeu « qui suis-je ? » a bien fonctionné mais les personnages étaient difficiles à retrouver et les étudiants avaient parfois besoin d'indices supplémentaires. En revanche, ils réussissaient à s'exprimer. Dans l'activité de fin séance, il s'agissait de planifier un voyage qu'on allait faire tous ensemble. Ici aussi, j'aurais dû donner plus de consignes plus précises : par exemple la destination du voyage, les activités pratiquées, le budget alloué, qui s'occupe de quoi pour la réservation de l'hôtel etc. La seule chose que les étudiants ont déterminée était la destination. Le voyage en lui-même est devenu un peu étrange mais encore une fois les étudiants se sont bien exprimés.

A la séance 8, il n'y avait que l'apprenante 2 au début, ensuite l'apprenante 5 est arrivée. Nous avons commencé par une activité où il fallait parler des vacances. Nous avons choisi de parler des vacances de Pâques car ces vacances-là venaient juste de s'achever. Il fallait réfléchir à l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. J'ai rapidement expliqué les règles à l'apprenante 2 car elle voulait un petit récapitulatif. Elle avait l'air de comprendre, mais la distinction entre les deux temps grammaticaux n'était pas automatique pour elle, car elle n'utilisait quasiment que l'imparfait quand elle parlait, alors qu'elle aurait dû utiliser le passé composé la plupart de temps. Lors de l'activité « mon métier de rêve », (l'apprenante 5 est arrivée) les étudiants ne parlaient pas beaucoup, ce qui était davantage un manque d'imagination qu'un blocage lexical. En phonétique, nous avons travaillé sur la distinction entre [s] et [z]. Lors de ces exercices, j'ai observé qu'ils arrivaient bien à percevoir la distinction entre ces deux consonnes et à bien les prononcer dans un exercice du type « écouter/répéter » et de lecture. En revanche, lors du dernier exercice sur [s] et [z], ils avaient plus de difficultés à prononcer le [z], ce qui pouvait être dû à la fatigue. Nous avons ensuite fait une lecture d'un extrait de *Madame Bovary*. Je voulais qu'ils le lisent avec différents sentiments, ce qui a été compliqué, car l'extrait était trop difficile à lire. J'ai dû supprimer l'activité suivante où il fallait imaginer un dialogue entre Emma et Rodolphe

après qu' Emma a reçu sa lettre. L'apprenante 5 n'a pas suivi le cours sur l'histoire de la littérature. A la place de cette activité, ils ont refait une improvisation sur une dispute, ce qui a bien marché.

Lors de la 9ème séance, les apprenantes 2, 5 et 6 étaient présentes. Elles ont très bien réussi l'improvisation chez le psychologue. L'activité sur le conditionnel présent était un peu compliquée pour l'apprenante 2 car elle ne comprenait pas bien ce mode verbal. Elle a essayé et a bien réussi au début, et par la suite elle a été bloquée par manque de compréhension. Lors de l'activité sur la compréhension orale, nous nous sommes mis devant l'ordinateur pour regarder de petites vidéos. Ce n'était pas idéal techniquement, d'être trois personnes devant un petit ordinateur, mais il n'y avait pas de vidéo-projecteur dans la salle, donc c'était difficile de faire autrement. Cela n'aurait donc pas été possible avec plus d'étudiants. Sinon, les étudiants ont bien compris ce qui a été dit dans les vidéos. Le problème était qu'elles étaient un peu trop longues et ils avaient du mal à se rappeler de tout. Quand il s'agissait de la lecture d'un extrait de *No et moi*, la lecture de l'apprenante 2 n'était pas très fluide. Elle avait certains problèmes de prononciation et de lecture. A mon avis, c'était surtout dû au fait qu'elle n'était pas assez habituée à lire en français. Peut-être cela aurait aidé de laisser plus de temps pour qu'elle le lise dans sa tête avant de le lire à haute voix.

L'exercice de phonétique de cette séance portait sur la distinction des groupes rythmiques. Les apprenants n'avaient pas de problèmes pour les distinguer à l'écoute, mais en revanche, c'était plus difficile quand ils devaient lire. Cela aurait probablement été plus bénéfique pour eux qu'on fasse des exercices lors d'une des premières séances au lieu de le faire à la fin car il y avait plusieurs activités de lecture, et le fait de savoir bien distinguer les groupes rythmiques, rend la lecture plus fluide. J'avais prévu que les étudiantes imaginent une suite de l'extrait qu'ils venaient de lire de *No et moi*, mais elles étaient fatiguées et avaient des difficultés pour imaginer. Nous avons peut-être fait trop d'activités qui demandaient de l'imagination, donc nous n'avons pas fait cet exercice. Pour finir la séance, nous avons quand-même fait une dernière improvisation, mais qui était plus dans la détente, car il s'agissait d'une réunion d'un groupe de personnes avec des phobies étranges. Étant donné que nous avons déjà fait des improvisations sur le sujet le même jour, c'était plutôt un jeu. Les étudiantes avaient l'air de bien aimer. J'avais prévu deux autres séances après celle-ci, mais les examens approchaient pour les étudiants, donc ils ne sont pas venus, ce qui est

assez normal étant donné que l'atelier n'était pas évalué.

J'avais prévu de travailler sur les virelangues 5 minutes par séance. Lors des deux premières séances, j'en ai distribué un à chaque étudiant que nous avons travaillé ensemble. Malheureusement, nous ne les avons pas travaillés lors des séances suivantes, car il ne restait pas de temps lors des prochaines séances et les étudiants ne les avaient pas travaillé chez eux. Quand il s'agit des objectifs, ils étaient parfois atteints, parfois non. Les objectifs n'étaient peut-être pas assez définis, il était donc plus compliqué de donner une consigne et d'obtenir quelque chose de précis.

J'avais pensé demander au début du semestre aux étudiants de ma classe de débutants (du cours de perspective, niveau A1) s'ils étaient intéressés par l'atelier, mais je me suis dit que cela aurait été trop difficile pour eux. Néanmoins, je me suis rendue compte après les examens oraux que cela aurait été une bonne idée de le proposer sur « it'slearning » (la plateforme informationnelle de l'université), car il y avait beaucoup d'étudiants qui étaient inscrits, mais qui ne venaient pas en cours parce qu'ils avaient déjà un bon niveau, donc l'atelier aurait peut-être été une bonne manière pour ces étudiants-là de maintenir leur niveau.

Il aurait peut-être fallu faire plus de pauses lors de l'atelier. Je leur ai parfois demandé s'ils voulaient faire une pause, mais ils disaient qu'ils voulaient continuer, et souvent on a parlé jusqu'à 16h même sans pause. A l'université, il est normal de faire 45 minutes de cours, suivi de 15 minutes de pause. Le fait de parler une langue étrangère pendant deux heures à la fin de la journée et à la fin de la semaine est probablement fatigant pour les étudiants même s'ils n'ont pas énormément de cours.

J'ai souhaité beaucoup travailler sur l'improvisation lors de l'atelier, car j'ai pensé que cela était une bonne manière de travailler la communication spontanée. Même si j'ai trouvé que les étudiants ont bien réussi les activités d'improvisation, il semble que ce n'était pas la meilleure manière de travailler la communication. L'apprenante 2 m'a signalé lors de l'entretien, que c'était gênant d'avoir un public lors des improvisations. Elle m'en avait déjà parlé lors de l'atelier. Pour elle, cela aurait été plus facile de faire des improvisations par deux ou en groupe isolé, sans être devant un public. Cela dépend des personnes aussi. Certaines personnes préfèrent être devant beaucoup de gens car ils sentent que les

personnes deviennent invisibles et vice versa.

La plupart des étudiants ont préféré les activités avec préparation plutôt que les improvisations. Il est très compréhensible que cela fasse peur d'improviser, surtout dans une langue étrangère devant du monde, mais je pense que c'est un bon exercice pour travailler la conversation spontanée. Peut-être aurai-je dû simplifier les choses en demandant de travailler 2 par 2 mais écouter les autres était une manière indirecte de pouvoir voir ce que faisaient les autres et ainsi faire un travail de compréhension orale. En préparant les séances, j'avais pensé que nous n'aurions pas le temps de travailler par groupes de 2 et 4 ce qui n'a pas été le cas. Au départ il me semblait plus pertinent que les étudiants puissent voir le travail des autres groupes mais j'ai bien compris qu'ils étaient sur la réserve.

Dans les improvisations, j'ai parfois donné des rôles spécifiques aux étudiants. Ceci dans le but de parler plus facilement en étant dans la peau de quelqu'un d'autre. Ainsi on se sent moins jugé par les autres. L'activité devient plus ludique qu'un jeu purement scolaire. Cela donne plus de motivation.

Il semble que la plupart des étudiants qui ont participé à l'atelier ont préféré les moments de conversation sans enjeu particulier. Ils étaient surtout présents pour pratiquer le français. De plus, dans un cours "organisé " il est "normal" de parler français. Ce n'est pas le cas dans la "vraie vie".

Concernant les activités de l'atelier, je suis surtout déçue de ne pas avoir pu tester le jeu du loup garou, un jeu qui se pratique aussi bien en France qu'en Norvège. Je n'ai pas pu le tester à cause du manque de participants.

Inger Langseth, une professeur de didactique à l'université de Trondheim, écrit que « *de parler une langue étrangère est comme rester nu* » (Langseth, 2007). C'est aussi comme si on redevenait enfant, et cette dimension d'ordre psychologique et identitaire est importante à prendre en compte. L'apprenante 3 m'a confié qu'elle trouve que l'on change de personnalité selon la langue parlée. Elle m'a donné un exemple de son « *folkehøyskole* » (école populaire) où il y avait un professeur chinois. Il parlait un norvégien très simpliste. Les élèves à l'école ont trouvé ce professeur très sympathique, mais l'ont jugé enfantin. Un

jour, certains élèves l'avaient entendu parler anglais avec un des élèves étrangers. À ce moment-là, ils ont eu un autre regard sur la personne. Elle m'a rapporté les paroles d'étonnement de ces élèves qui ont formulé ceci : « mais attend, il est intelligent ! » La manière dont nous parlons est donc une manière pour les autres de nous juger. La manière dont on s'exprime révèle aux autres une image plus ou moins authentique. Quelqu'un qui parle une langue soutenue est considéré comme une personne d'un milieu social élevé tandis qu'une personne qui s'exprime avec des fautes grammaticales ou qui s'exprime en argot est considéré comme quelqu'un venant d'un milieu social moins élevé.

Ce sentiment d'infantilisation semble être très sensible chez celui qui parle une langue étrangère. Le fait de ne pas toujours pouvoir s'exprimer comme on le veut dans une langue qui n'est pas la sienne peut être extrêmement frustrant et donner l'impression d'être moins intelligent que les autres.

Lors du stage à l'université de Trondheim, j'ai eu la possibilité de participer aux examens oraux du cours du niveau A1. Cela dépend des personnes, mais un examen oral peut être effrayant peu importe la matière, parce qu'on est tellement exposé sur le moment, et on a moins la possibilité de réfléchir que lors d'un examen écrit. Mais à mon avis, il est encore plus effrayant pour les apprenants de passer une épreuve orale dans une langue étrangère. Ils peuvent vite être amenés à être en difficulté quand ils ne savent pas comment s'exprimer dans la langue étrangère, et c'est peut-être encore plus frustrant que de ne savoir quoi dire du tout. J'ai remarqué cela lors des examens oraux et c'était difficile pour moi de voir les étudiants confrontés à cette situation-là. Rester souriant et encourageant quand on est examinateur me paraît primordial.

Inger Langseth, (2007), qui a observé beaucoup de futurs professeurs norvégiens qui enseignent français, critique le fait que les professeurs ne s'expriment quasiment que dans leur langue natale. La dernière réforme du système éducatif norvégien vise à changer les choses dans ce sens. Elle met également l'accent sur l'importance pour l'apprenant de parler en fonction de son niveau. Les élèves n'ont pas besoin de comprendre tout dès le début, mais il est nécessaire d'entendre la langue pour trouver des stratégies de compréhension. Il peut y avoir des mots transparents entre le norvégien et le français, même si ces langues sont éloignées (voir l'arbre de langue), le norvégien étant une langue germanique et le français, une langue romane. Par exemple le mot "restaurant" s'écrit de la

même manière en norvégien, mais se prononce différemment [rɛstyraŋ], le mot "assiette" qui en norvégien s'écrit "asjett" et se prononce [ɑʃɛt], "ananas" qui s'écrit de la même façon en norvégien et qui se prononce presque de la même façon, mais le son /a/ est plus postérieure : [ɑnɑnɑs] et le mot "photographe" qui s'écrit "fotograf" en norvégien se prononce [futugrɑf]. D'autre part on pourrait s'attendre à une plus grande proximité avec la langue anglaise : assiette = plate, ananas = pineapple puisque le norvégien est beaucoup plus proche de l'anglais que le français.

3.2.3. La motivation

Il est très important de se sentir à l'aise dans la classe quand on parle dans une langue étrangère. Être dans une atmosphère sécurisante est primordial. Pour cette raison, j'ai essayé de me comporter plutôt comme une alliée que comme une professeure, ce qui est devenu un rôle normal vu que j'ai participé à la plupart des activités. Les étudiants ont apprécié l'ambiance de travail. Même si certaines activités étaient gênantes et difficiles pour eux, ils ont bien aimé y participer. Grâce à cela, ils ont réussi à lâcher prise. A mon avis ça aurait été encore mieux si tous les étudiants étaient venus à chaque séance. Je leur avais annoncé que l'atelier était une bonne manière de s'entraîner pour les examens oraux, mais cela n'a semble-t-il pas été pris en compte. Selon l'apprenante 5, il était étrange que le taux de participation ait été si bas car ses camarades semblaient avoir bien besoin de combler leurs lacunes.

Pour qu'un apprenant atteigne son but dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est primordial qu'il soit motivé. La distinction est souvent faite entre une motivation intégrée ou intrinsèque et une motivation extrinsèque. Le premier type de motivation concerne l'envie d'apprendre une langue et le deuxième type de motivation est relatif à des facteurs externes, tels que l'influence des parents qui disent que c'est important, l'obtention d'un métier. Selon Malmberg (2000) et Keller (1983) (d'après Axell, 2007), la motivation intrinsèque ou intégrée se met en place à partir du moment où l'apprenant a un intérêt constant et une curiosité pour la langue étrangère. D'après une étude de Glikzman, Gardner et Smythe (1982) (d'après Axell, 2007), un élève avec une motivation intégrée forte participe plus dans les cours. Il est également plus probable de ne pas arrêter son apprentissage. La motivation vient de l'envie d'atteindre son but, de mettre de l'effort pour obtenir le but et le fait d'y arriver (Glikzman, Gardner et Smythe, 1982, d'après Axell, 2007). Il faudrait de la motivation pour réussir la tâche et de la réussite pour se sentir

motivé, c'est donc assez complexe (Axell, 2007).

Les participants s'investissaient plus dans les activités qui étaient proches de leurs intérêts. Les sujets de débat tels que « pour ou contre le mariage pour tous » et « pour ou contre les notes à l'école » les ont surtout bien motivés, et ils avaient donc plus de choses à dire. Les improvisations chez le psychologue et au restaurant avaient particulièrement bien fonctionné, car le thème plaisait aux étudiants et ces improvisations duraient plus longtemps grâce à cela. Concernant les histoires à raconter, l'activité sur le souvenir d'enfance était le mieux apprécié parce que cela leur rappelaient de bons souvenirs.

Je viens de présenter le public, leurs besoins et les objectifs et les activités de l'atelier « parlons français », et j'ai parlé des représentations des étudiants et également de mes propres observations. Cet atelier était ma première expérience d'enseignement. Je poursuivrai par un bilan des erreurs et des réussites de cet atelier, et je proposerai des solutions d'amélioration.

3.3. Propositions didactiques

Comme nous avons pu le voir dans ce qui précède, les étudiants qui ont participé à l'atelier « parlons français » étaient contents de l'expérience, mais trouvaient certaines activités intimidantes. Je pense que les objectifs pédagogiques n'étaient pas assez bien réfléchis et donc pas assez bien définis. Pour moi, le plus important de l'atelier « parlons français » était la pratique du français. Je m'étais peut-être trop focalisée sur cela au lieu de m'attacher à la correction. A mon avis, il est important de corriger les erreurs pour que les apprenants parlent le plus correctement possible, mais à ce moment-là il me semblait essentiel de les laisser s'exprimer pour les habituer le plus possible à la pratique.

C'était un défi d'avoir aussi peu de participants, mais c'était également positif, car les étudiants arrivaient mieux à lâcher prise étant donné qu'ils étaient peu nombreux. Grâce à cela c'était plus facile d'organiser des activités où tout le monde pouvait participer ensemble, donc c'était assez convivial. Je proposais souvent des improvisations. Parfois elles étaient précédées d'un temps de préparation, parfois non. C'était l'activité la plus gênante pour la plupart des étudiants. Je n'avais pas beaucoup d'expérience avec des improvisations et peut-être que cela a joué en ma défaveur. Malgré leurs peurs ils ont bien réussi à participer. Il était plus facile de trouver de bonnes idées à la fin du semestre qu'au

début pour préparer les séances.

Si j'avais pu refaire le stage, j'aurais proposé moins d'improvisations, et j'aurais demandé aux étudiants de choisir davantage de thèmes de conversation. Les petites scénettes ainsi que les improvisations auraient mieux fonctionné avec plus de préparation. Je pense que les improvisations auraient été plus bénéfiques à un niveau de français supérieur. J'aurais dû donner des listes de vocabulaire aux étudiants pour qu'ils puissent élargir leur vocabulaire. Pour les débats par exemple, il aurait fallu leur donner des expressions idiomatiques d'argumentation. J'ai été surprise par la faiblesse du niveau de certains des étudiants. Les étudiants qui avaient fait un séjour en France étaient avantagés. J'aurais pu insister davantage sur le rythme et l'accentuation du français, pour que les étudiants se sentent à l'aise avec la prosodie. Ils avaient un cours de phonétique où il s'agissait d'apprendre à transcrire, donc la distinction des groupes rythmiques faisait partie de ce cours. Mais étant donné que l'accentuation ne se fait pas de la même manière en français qu'en norvégien, il aurait été bon de s'y intéresser davantage.

Selon Abry et al. (2007), il faudrait « dès le niveau A2 sensibiliser les apprenants à l'intonation expressive qui leur permettra de comprendre les sous-entendus que la voix trahit » (Abry et al., 2007, p. 15). C'est pour cela que j'ai voulu travailler sur l'intonation expressive, pour être sûr qu'ils la maîtrisent et également parce que le fait de mettre une expression met de la distance de ton propre personnage pour prononcer la phrase, et cela peut aider à une meilleure prononciation.

Également, il aurait été préférable d'avoir un thème par séance, afin d'avoir une logique d'ensemble (un ordre dans les activités), mais j'ai privilégié la variété des activités.

Plusieurs des étudiants ont dit que ils s'étaient inscrits à l'atelier pour pratiquer le français (ce qui était mon but d'ailleurs). Il semblait que cela aurait suffi de parler autour des différents thèmes.

En ce qui concerne la progression, il aurait fallu avoir une progression logique concernant le niveau des séances, en commençant avec des activités plus simples lors des premières séances pour rendre le niveau de plus en plus élevé. Cela aurait été plus facile si j'avais préparé toutes les séances avant de commencer l'atelier, mais ce n'était pas évident non plus car je voulais préparer les activités en fonction des participants. Une évaluation aurait

également été profitable pour voir leur progression et pour pouvoir justement évaluer le résultat de l'atelier. Selon l'apprenante 1 ce n'était probablement pas facile de mesurer cela car il n'y avait pas assez de temps.

C'était regrettable de ne pas pouvoir tester toutes les séances, mais c'était prévisible que les étudiants ne viennent pas aux dernières séances car c'était très proche de leur examen.

Conclusion

Mon objectif était de trouver une manière de faire parler les étudiants norvégiens. Pour cela, j'ai proposé un atelier, nommé « parlons français », avec des activités théâtrales aux étudiants de licence de français afin qu'il y ait un contexte ludique. Afin de motiver les apprenants et de ne plus avoir l'impression d'être dans un contexte d'apprentissage pur, j'ai proposé des activités qui sortent du cadre scolaire. J'avais proposé l'atelier à tous les étudiants de licence de français, mais seuls des étudiants de première année y ont participé. Ils n'étaient que 6 en tout, et ils ne venaient pas tous à chaque séance. Le peu de participation à l'atelier étaient probablement dû à plusieurs facteurs différents : L'atelier ne pouvait pas être obligatoire puisqu'il ne menait pas à un examen, et étant donné que les étudiants avaient beaucoup de travail avec les autres cours, ils ne mettaient pas la priorité sur l'atelier. De plus, les séances ont commencé une semaine avant qu'une grande partie des étudiants partent en séjour linguistique à l'OFNEC à Caen et l'horaire était problématique (de 14h15 à 16h00 le vendredi).

Malheureusement le fait de travailler sur les activités théâtrales n'a pas aussi bien marché que ce que j'espérais. La plupart des étudiants trouvaient un peu difficile et gênant de faire des improvisations, néanmoins cela dépendait des thèmes. Selon l'apprenante 5, cela aurait été mieux à un niveau supérieur ce qui était probablement vrai. Même si les étudiants ont trouvé les improvisations parfois gênantes, ils ont bien réussi à participer et j'ai l'impression que le problème était plutôt de faire des improvisations, et ne pas le faire en français. Ils avaient tous l'air de bien apprécier le petit groupe, et même si j'étais déçue de ne pas avoir plus de participants, cela avait l'air d'être une bonne chose pour ceux qui y participaient. Ils arrivaient bien à lâcher prise justement parce qu'il n'y avait pas beaucoup de monde. Malgré les différences de niveau cela n'avait pas l'air de gêner. Je pense que les activités auraient pu mieux se dérouler s'il y avait eu plus de participants à l'atelier, mais en même temps on ne peut pas être sûr. Même si les étudiants se sont bien débrouillés et ont montré de la bonne volonté pour participer aux activités même si c'était parfois difficile, c'était peut-être une erreur de faire autant d'improvisations.

C'était un peu difficile d'adapter l'atelier à ces étudiants. En effet j'avais l'impression qu'ils voulaient simplement parler quel que soit le sujet et quel que soit le type d'activités proposées. Ce qui était le plus adapté aux norvégiens étaient les exercices de phonétique.

J'ai choisi de travailler uniquement sur la discrimination des sons qui sont normalement difficiles pour les norvégiens. Les étudiants de première année avaient un cours de phonétique et phonologie. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion d'enregistrer les étudiants lors des activités de phonétique, mais j'ai trouvé qu'ils n'avaient pas de problèmes phonétiques qui perturbaient la compréhension la plupart de temps.

Lors de la plupart des séances, j'ai choisi de participer aux activités pour que nous soyons assez nombreux, et j'ai l'impression que cela les a aidés car je ils ne me percevaient pas uniquement comme professeur. Après la fin de l'atelier, j'ai pu avoir un retour de cinq des étudiants : quatre lors d'en entretien face à face et un par écrit. Cela m'a aidé pour mieux savoir quelles activités étaient les plus appréciées.

L'atelier serait plus facile à refaire après cette expérience puisqu'elle m'a aidé à mieux comprendre ce qui fonctionne bien et ce qui marche moins bien. Même si les participants étaient peu nombreux, ils étaient une bonne représentation pour les étudiants de licence. Leur niveau variait, mais ils arrivaient bien à travailler ensemble. Si je pouvais refaire l'atelier, j'aurais fait moins d'improvisations et plus de jeux de rôles préparés pour que les étudiants se sentent plus à l'aise.

Bibliographie

- Abry, D. (2007) . *La phonétique : audition, prononciation, correction.*, Techniques et pratiques de classe, CLE international, Paris.
- Abry, D. & Chalaron, M-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique A1/A2*. Paris : Hachette.
- Axell, K. (2007). *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère -la langue française dans un contexte scolaire*. (Mémoire, Växjö universitet, Växjö). Récupéré le 30. juillet, 2015 à <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf>
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré le 20 juillet 2015 à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- de Saint-Exupéry, A. (1943). *Le petit prince*. Récupéré le 6 septembre 2015 à http://www.math.polytechnique.fr/~tringali/documents/st_exupery_le_petit_prince.pdf
- Duras, M. (1984). *L'amant*. Les édition de minuit.
- Flaubert, G.. (1857), *Madame Bovary*. Récupéré le 21 août 2015 à http://www.ebooksgratuits.com/pdf/flaubert_madame_bovary.pdf
- Gaulet, L. (2004). + *de 160 phrases pour s'amuser à bien ar-ti-cu-ler*. « Kiki la cocotte convoitait un caraco kaki à col de caracul». Paris : Editions first.
- Gaulet, L. (2010). + *de 160 nouvelles phrases pour s'amuser à bien ar-ti-cu-ler*. Coco le croco. Paris : Editions first-Gründ.
- Guimbretière, E. & Kaneman-Pougatch, M, (1991). *Plaisir des sons*. Collection Phonétique du français. Paris : Didier : Alliance française.

- Hagen, S. (2012). *L'acquisition de l'opposition des consonnes [ʒ] et [ʃ] en français par des apprenants norvégiens. Etude de cas au lycée d'Orkdal.* (Mémoire de master 1). Université Stendhal-Grenoble 3. Grenoble.
- Ionesco, E. (1975). *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains.* In Théâtre V, Éditions Gallimard.
- Lhote, E. (2001). *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre.* Paris, Hachette.
- Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs.* Paris : Éditions Gallimard.
- Papazian, E. & Helleland, B. (2005). *Norsk talemål: Lokal og sosial variasjon.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue, Techniques et Pratiques de classe.* CLE international, Paris.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.* Paris : Didier, édition internationale.
- Renard, R. (1979). *La Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique.* Bruxelles : Didier. Centre international de Phonétique appliquée – Mons.
- Références 2006 : l'intercompréhension entre langues apparentées - compendium du cours « l'intercompréhension des langues romanes » de M. C. Degache à l'université Stendhal.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Recherches/Applications. Paris : Hachette.
- Sivertsen, E. (1967). *Fonologi : fonetikk og fonemikk for språkstudenter.* Universitetsforlaget.

- Troubetzkoy, N.S. (1986). *Principes de Phonologie*. Klincksieck, Paris.
- de Vigan, D. (2007). *No et moi*. Le livre de poche.
- Weber, C. (2013). *Pour un didactique de l'oralité*. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris: les éditions didier

Sitographie

- Utdanningsdirektoratet: Målformer i grunnskolen, récupéré le 15 juillet 2015 à www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx
- Norge. Dans *Store norske leksikon*. Récupéré le 3 février 2014 à <https://snl.no/Norge>
- 1814 – Det selvstendige Norges fødsel. Dans *Store norske leksikon*. Récupéré le 3 février 2014 à http://snl.no/1814/Det_selvstendige_Norges_f%C3%B8dsel.
- *Kort om Norges historie*. Récupéré le 3. février 2014 à http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=815&lang=no
- Scandinavie. Dans *wikipedia*. Récupéré le 20 juillet 2015 à <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Scandinavia.jpg>.
- Espace découverte: Les langues en Europe. Récupéré le 27 février 2015 à <http://www.europschool.net/francais/rubriques/imprimer/langues.html>
- Fylkesmannen i Aus-Agder, *Kart over fylkene i Norge*. Récupéré le 20 juillet 2015 à <http://www.fylkesmannen.no/Aust-Agder/Nyheter/Resultat-fra-forskningsprosjektet-Larande-regionar/>
- *Les loup-garous de Thiercelieux*. Récupéré le 20. juillet 2015 à <http://lesloupsgarous.free.fr/htm/regles.html>

- *ndla norsk vg2, vg3*. Récupéré le 20 juillet 2015 à <http://ndla.no/nb/node/70081>

- Utdanningsdirektoratet. *Subject curriculum for foreign langages*. Récupéré le 2 juin 2015 à <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/?lplang=eng&read=1>

- Université de León. *Métodes de correction phonétique*. Récupéré le 20 avril 2015 à <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours3.html#methodeverbotonale>

- Inger Lanseth. (2007). *Muntlig språklæring: å lære å snakke et fremmedspråk er å kle seg naken*. Récupéré le 03.05.2013 à https://www.academia.edu/2964611/Muntlig_spr%C3%A5kl%C3%A6ring_%C3%85_l%C3%A6re_%C3%A5_snakke_et_fremmedspr%C3%A5k_er_%C3%A5_kle_seg_naken

- *Séance 1 grammaire en couleur*. Récupéré le 23 août 2015 à http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/seance_1_grammaire_en_couleur.pdf

- *Niveaux de l'Alliance française de Bruxelles-Europe*. Récupéré le 14 août 2015 à http://www.alliancefr.be/download/Niveaux_afbe_CECRL.pdf

- Samisk. Dans *Store norske leksikon*. Récupéré le 12 avril 2014 à <http://snl.no/samisk>

- Ljosland. S.A. (2013, le 7 août). R-R-R-R-R-R-R! *Aftenposten*. Récupéré le 1 juillet 2013 à http://www.aftenposten.no/kultur/R-R-R-R-R-R-R-7243269.html#.UdEj8_nwk8A

- Jensen, E.D. (2002). *Lytning, forståelseogindlæring: Er der ensammenhæng? Sprogforum – tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 8 (22), 45-48. Récupéré le 3 juin 2013 à <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr22/dam.html>

- Lababid, R. *Un adieu imprévu*. Récupéré le 20 janvier 2013 à <http://www.dramaction.qc.ca/fr/wp-content/files/Un-Adieu-Imprvu.pdf>

- Le petit Nicolas. Récupéré le 10 avril 2013 à <https://www.youtube.com/watch?v=oJ77y9xGgRU>

- *En français s'il vous plaît.* Récupéré le 10 avril 2013 à http://www.dailymotion.com/video/xm7xwi_en-francais-s-il-vous-plait_fun

- *French Pronunciation - phonetique - son u.* Récupéré le 01 août 2015 à <https://www.youtube.com/watch?v=kTOcsf2nR1o>

Table des illustrations

Figure 1: Carte des pays du nord.....	12
Figure 2: L'arbre des langues.....	14
Figure 3: Les 19 régions de Norvège.....	15
Figure 4: Les groupes de dialecte.....	16
Figure 5: Les voyelles.....	35
Figure 6: Les diphtongues.....	36
Tableau 1: Les consonnes françaises et norvégiennes.....	37
Tableau 2 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale.....	45
Tableau 3 : Les niveaux sur la communication (grille pour l'auto-évaluation).....	46
Tableau 4: Présentation du public.....	57

Table des annexes

Annexe 1: Fiches pédagogiques.....	94
Annexe 2: Journal de bord.....	149

Annexe 1

Fiches pédagogiques

1ère séance (1h30)

- Objectifs principaux
 - Faire connaissance
 - Se mettre à l'aise
 - Faire passer des sentiments différents par l'intonation
 - Argumenter en français
 - Adapter le registre de langue selon le rôle joué
 - Bien articuler
- Nombre d activités
 - 8
- Documents Supports;
 - «Un adieu imprévu» (Raji LABABID.)³⁸
 - Virelangues³⁹
 - Loups garous: «flashcards» personnages
- **1ère activité : Présentation**
 - Objectifs :
 - se présenter
 - faire connaissance
 - Durée :
 - 10 minutes
 - Modalités :
 - en groupe classe
 - Démarches :
 - Les étudiants et l'enseignant se positionnent en cercle, et se présentent les un après les autres. Ils donnent leur prénom, nom, quelles études ils suivent, d'où ils viennent et présentent quelque chose qu'ils aiment + un caractère de personnalité, pourquoi ils/elles étudient le français.

2ème activité : Exercice d'intonation

- Objectifs :
 - exprimer un sentiment avec l'intonation
 - reconnaître une intonation expressive
- Durée :
 - 5 minutes
- Modalités :

38 . <http://www.dramaction.qc.ca/fr/wp-content/files/Un-Adieu-Imprvu.pdf>

39 . Gaulet, L., AR-TI-CU-LER: Coco le croco, «Kiki la cocotte convoitait un caraco kaki à col de caracul», Tutti la tortue. First Editions. Et Gaulet, L. (2010). + *de 160 nouvelles phrases pour s'amuser à bien ar-ti-cu-ler*. Coco le croco. Paris : Editions first-Gründ.

- debout en cercle en groupe classe
- Démarche :
 - L'enseignant et les apprenants se mettent debout dans un cercle. L'enseignant dit une phrase à haute voix et dit à chacun des étudiants de la répéter l'un après l'autre, avec un sentiment donné par l'enseignant ou comme une personnalité indiquée, pour que les étudiants se rendent compte de la différence de l'intonation en fonction des sentiments exprimés. Peut-être peut-il même être plus facile de prononcer certains sons ou d'avoir la bonne intonation quand on ajoute un sentiment particulier.

Phrases⁴⁰

- L'histoire de ma vie n'existe pas.
- ...je voulais seulement entendre votre voix.
- je suis dans une tristesse que j'attendais et qui ne vient que de moi.
- Il y a de vastes endroits où l'on fait croire qu'il y avait quelqu'un, ce n'est pas vrai il n'y avait personne.

Sentiments

- Joyeux
- En colère
- Triste
- Timide
- Désespéré
- Surpris
- Amoureux
- Comme un prêtre
- Comme un séducteur

3ème activité : Débat : Habiter en ville ou en campagne

- Objectifs :
 - argumenter en français
 - collaborer en groupe pour trouver des arguments pertinents
 - réagir sur les arguments de l'autre groupe
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - 2 groupes avec entre 1 et 3 personnes
- Démarche :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont faire un débat, le sujet est « Est-ce que c'est mieux d'habiter dans une ville ou à la campagne ? » Les étudiants sont séparés en deux groupes : un groupe est pour habiter à la campagne et contre la ville et l'autre contre la campagne mais pour la ville. L'enseignant laisse 5 minutes environ à chaque groupe pour trouver des arguments

40 Tiré de *L'amant*, Marguerite Duras

pertinents. Ensuite ils débattent. Ils doivent uniquement parler français.

4ème activité (activité transversale) : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes par séance
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - individuellement
- Démarche :
 - Lors de la première séance, l'enseignant donne une virelangue à chaque étudiant qu'il faut travailler individuellement. Le but est de la dire le plus vite possible et sans faute. A chaque séance, quelques étudiants présentent leur virelangue, et ils échangent afin qu'ils en aient une autre à travailler toutes les semaines.

Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.	J'estime que tu t'escrimes et t'exprimes exécrationnement.
Un dragon gradé dégrade un gradé dragon.	Je suis un juge juste, je n'ai juste jamais jugé.

<p>La machine à avaler a avalé la machine à laver, la machine à laver a lavé la machine à avaler.</p>	<p>Maman m'a mis ma main sur mamie, mais mamie m'a mis ma mie dans ma main.</p>
<p>Trente-trois tortues et toi très tordu trottant sur un trottoir étroit.</p>	<p>Dis donc doudou ! Dédé dit dîner de dix doux dindons dont des dodus et dandiner !</p>
<p>Ta tante tond tant tonton que ta tonte attend.</p>	<p>En général, de généraux dégénérés se régénéraient de généreux déjeuners.</p>
<p>Les chaussettes de</p>	<p>Si ! six Miss</p>

L'archiduchesse
sont-elles sèches
ou archi-sèches ?

Mississippi
s'immiscent ici,
épicient six pies et
pis c'est tout !

5ème activité : Scénette parlée ⁴¹

- Objectifs :
 - Jouer un rôle
 - préparer un jeu de rôle en français
 - Réfléchir au registre de langue
- Durée :
 - 15 minutes
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux apprenants de se mettre deux par deux, et leur dit qu'ils vont jouer une scène de rencontre entre deux personnes dans la rue. Chaque apprenant tire au sort un personnage pour avoir un rôle exact à jouer. Ils ont ensuite 10 minutes de préparation avant de jouer la scène devant le groupe classe. L'enseignant dit aux étudiants de bien penser au registre de langue selon leur rôle, et leur demande de stéréotyper leurs personnages. Après avoir joué une scène, le public essaie de deviner quels étaient les rôles joués.

Personnages : top model, star, enfant, personne âgée, hypocondriaque, homme politique et adolescent

Top model	Enfant	Hypocondriaque	Adolescent
Star	Personne âgée	Homme politique	

6ème activité : Improvisation

- Objectifs :
 - Parler spontanément en français
 - jouer un rôle
- Durée :

⁴¹ . Payet, A., 2010, p. 47

- 15 minutes
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux étudiants de se mettre deux par deux pour faire une improvisation. L'enseignant appelle un binôme, présente la situation ; chaque binôme joue ensuite devant le groupe classe.

Situation numéro 1

Un adolescent/une adolescente vient de rentrer au milieu de la nuit après une fête et retrouve sa mère dans le salon. Il/elle a beaucoup bu. Jouez la scène.

Situation numéro 2

Un homme a un premier RDV avec une femme. Elle n'arrête pas de se plaindre, pour la nourriture, au service etc. Jouez la scène

7ème activité : Le loup- garou ⁴²

- Objectifs :
 - jouer en français
 - faire un discours
 - parler spontanément
- Durée :
 - 15 minutes
- Document support :
 - les flashcards de rôle
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant présente le jeu « les loup-garous » aux étudiants et distribuent les flashcards avec les rôles du jeu : un maître de jeu, deux loups-garous, une petite fille, un chasseur, une voyante et six villageois (s'il y a plus de participants, il y aura plus de villageois). Le maître de jeu organise le déroulement du jeu. Chaque nuit les loups-garous tuent un des joueurs. Pendant la journée, les joueurs sauront par le maître de jeu lequel d'entre eux est mort, et les joueurs restant discutent pour faire des hypothèses sur qui ils croient être les loups-garous. Les suspects ont le droit de faire un discours pour se défendre et ensuite les joueurs votent pour qui va être lynché.

La voyante peut chaque nuit connaître l'identité d'un des joueurs. Elle peut ainsi contribuer à trouver les loups-garous. La petite fille a le droit d'ouvrir les yeux au moment où les loups-garous choisissent leur victime pour les espionner, mais elle doit être très discrète car si les loups-garous la voient, ils la tuent à la place de la victime initialement choisie. Si le chasseur se fait tuer, il a le droit de tuer n'importe quel joueur pour mourir avec lui. Le but du jeu est : pour les loups garou de tuer tous les villageois pour gagner. Pour les villageois de se

42 . d'après Les loups-garous de Thiercelieux
(<http://lesloupsgarous.free.fr/htm/regles.html>)

défendre contre les loups garous en essayant de les éliminer.

Personnages : un maître de jeu, deux loups-garous, un chasseur, une voyante, une petite fille, des villageois (le nombre restant).

FLASHCARDS PERSONNAGES

Villageois	Villageois	Villageois	Loup-garou	Loup-garou	chasseur
Villageois	Villageois	Villageois	Maître de jeu	Petite fille	Voyante

8ème activité : le jeu de rôle : « Un adieu imprévu » ⁴³

- Objectifs :
 - faire un jeu de rôle à partir d'un manuscrit
 - lire d'une manière fluide
 - avoir une bonne diction
 - jouer un rôle
- Durée :
 - 10 minutes
- Document support :
 - le manuscrit du jeu de rôle
- Modalités :
 - en groupe par 3
- Démarches

L'enseignant donne le manuscrit aux étudiants et les mettent en groupe par 3. Les étudiants choisissent eux-même le rôle qu'ils vont jouer dans le jeu de rôle. Il s'agit d'une pièce en rime. Les apprenants lisent d'abord le jeu de rôle à haute voix pour ensuite le jouer. L'enseignant demande à la fin si un des groupe veut essayer de jouer la pièce devant les autres.

Un Adieu Imprévu

Pièce en rime en un acte

Acteurs

- Victoire (18 ans)
- Maxime (46 ans) amant de Victoire
- Alexandre, père de Victoire

Lieu

Un jardin loin de la maison d'Alexandre

Au lever du rideau Victoire est assise toute seule sur un banc. Elle attend Maxime

43 . <http://www.dramaction.qc.ca/fr/wp-content/files/Un-Adieu-Imprvu.pdf>)

impatiemment. Il a l'intention de rompre sa relation avec elle à cause de la grande différence d'âge entre eux et de l'opposition du père de Victoire à leur relation.

Victoire

Oh mon très cher Maxime
Où es-tu passé..mon ami intime ?
Si tu savais à quel point mon cœur t'estime
Et mon amour pour toi est si sublime
Si fort et si ardent que je déprime
Je n'exagère pas..c'est mon cœur qui s'exprime
Tu me dis toujours que mon âge est infime
Sans savoir que c'est mon cœur que tu abîmes
T'aimer..est-ce devenu un crime ?
Si notre relation me cause du mésestime
Je suis prête à devenir ta victime
Mais donne-moi juste une chance ultime
Pour prouver que notre amour est légitime

(Maxime vient d'arriver au jardin.)
Oh Maxime..est-ce toi que j'aperçois ?
Ou suis-je complètement en désarroi ?

Maxime

C'est bien moi ma chère Victoire
Est-ce ma venue que tu ne pus concevoir ?

Victoire

Non..oui cher Maxime..par ma foi
Je suis confuse quand j'entends ta voix

Maxime

Cesse de me dire des choses dérisoires !
Tu sais bien que notre relation est transitoire

Victoire

Oh Maxime..tu es toujours si cruel avec moi
Et tes paroles me font vivre dans l'effroi

Maxime

Mes excuses si je t'ai vexée..mais sans le vouloir
J'ai vraiment honte de me regarder au miroir

Victoire

Oh pauvre Maxime..tu ne peux me parler sans émoi
Tu croyais pouvoir cacher tes sentiments..quel maladroit !

Maxime

Oui..j'ai essayé de t'effacer de ma mémoire
Mais tes regards possèdent un terrible pouvoir

Victoire

(Elle crie de joie.)

Quel aveu charmant !! Mon cœur est rempli de joie
Tes mots sont si doux comme un tissu de soie
Tu voulais m'abandonner toute seule sur cette voie
Comment pourrais-je imaginer ma vie sans toi ?!
Caresse-moi tendrement comme tu le faisais autrefois !
Vivons notre vie ! Débarrasse-toi de tes principes étroits !
Car l'amour a fait de moi Reine, et de toi Roi
Oh cher Maxime..ne t'avais-je pas dit mille fois
Que tu étais mon premier..et tu resteras mon dernier choix

Maxime

Ma petite rose..sans vouloir te décevoir
Mais ton père ne nous laisse aucun espoir

Alexandre

(Furieux.)

Que fais-tu là avec ce pourri..sorcière
N'avais-je pas interdit votre relation hier ?

Maxime

(Essayant d'absorber la colère d'Alexandre.)
Monsieur Alexandre...

Alexandre

Monsieur..monsieur..arrêtez vos fausses manières !
Qui à la répugnance donnent matière
Et si vous le permettez..nous ne voulons pas de tiers
Allez-vous-en ! Et mêlez-vous de vos affaires !

Victoire

Mais mon père...Où vas-tu Maxime ?

Alexandre

Et toi..aah ! Tu m'as poignardé par derrière
Et moi qui étais de toi tellement fier
Tu veux m'envoyer si vite au cimetière
Je ne savais pas que tu étais si grossière

Victoire

(Sous le choc.)

Moi ??!! Comment oserais-je te causer du mal..père
Même si tu étais toujours avec moi si austère
Pourquoi veux-tu me priver d'une vie prospère ?!
Et qu'as-tu contre lui ? C'est un homme hors pair

Alexandre

Quelle baliverne ! Veux-tu bien te taire ?
Tu n'arrêtes pas à prendre ta vie à la légère
Ta naissance m'a rendu heureux après ma misère
Mais maintenant..c'est vraiment ta mort que j'espère

Victoire

Tu ne peux pas prononcer un mot sans colère
Ton cœur..hélas..est plus dur que le fer
Ta haine ne cesse de polluer notre air
De m'empoisonner et de rendre ma vie amère
Je ne suis pas un moine à enfermer dans un monastère
Crois-tu que je ne peux pas désobéir ? C'est tout à fait le
contraiiiiiiiire !!!!

(Elle tombe par terre. Elle a eu une crise cardiaque.)

Maxime & Alexandre

(Ils crient en même temps.)
Victoiiiiiiiiire !!!!!

Maxime

(Les larmes aux yeux.)
Chère Victoire ! Arrête ta frime ! Tu exagères
Tu sais que mon cœur est plus fragile que le verre
Sans toi, ma paix se transformera en guerre

Victoire

(Agonisant. Maxime la tient entre ses bras.)
Oh Maxime..j'aurais aimé être ta victoire
Mais ta héroïne est morte au milieu de l'histoire
Pardonne-moi si de mon verre je t'ai fait boire
Mon cœur n'est plus rempli de désespoir
Car je vois nos deux étoiles scintiller dans le ciel noir
Et mon âme pourrait enfin caresser la tienne avec gloire

(Elle meurt.)

Maxime

(Criant de toute ses forces.)
Victoiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiire !!!!!!!
(Reprenant avec une voix douce et tendre.)
Comment serait ma vie sur cette terre ?
Sans amour pour la personne qui m'est chère
Tu étais et tu resteras pour toujours ma lumière
Repose-toi ! Mes larmes ne quitteront jamais mes paupières

Raji LABABIDI

BILAN DE LA SEANCE

Deux étudiantes sont venues à cette première séance (A2 et A3), et A2 a dû partir après le débat (la 3ème activité). Les deux participaient bien, mais certaines activités étaient moins réussies à cause de petit nombre de participants (la 2ème activité surtout). Les improvisations ne duraient pas autant de temps que je pensais car A3 était un peu gênée. On n'a pas pu tester Les loups garous (la 5ème activité) à cause du manque de participants. Etant donné que seul A3 a participé au jeu de rôle, j'ai décidé de refaire cette activité lors de la deuxième séance, avec A1,A2, A3, A4 et A5. Ils avaient l'air d'apprécier l'activité et ils ont bien joué.

2ème séance (1h30)

- Objectifs principaux :
 - raconter une histoire au passé (production et compréhension orale)
 - parler spontanément
 - jouer un rôle
 - améliorer l'intonation expressive
 - parler d'un personnage ou d'un objet sans utiliser son nom
 - bien articuler
- Nombre d'activités:
 - 8
- Documents supports:
 - flashcards pour l'improvisation (3ème activité)
 - images à deviner (7ème activité)
 - virelangues (voit séance 1) (8ème activité)

1ère activité : Mise en situation

- Objectifs :
 - s'habituer à parler en français
 - créer des liens entre les étudiants.
- Durée :
 - 5 minutes
- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches :
 - Chacun à son tour raconte ce qu'il a fait dans la semaine, depuis le cours précédent, pour s'habituer à parler en français.

2ème activité : Raconter une histoire d'enfance

- Objectifs :
 - raconter un souvenir d'enfance en français
 - raconter une histoire au passé
 - construire des phrases compréhensibles et cohérentes à l'oral
 - comprendre et donner des avis sur l'histoire des autres étudiants
- Durée :
 - 15 min.
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - par deux ou en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants de penser à une histoire d'enfance à raconter aux autres. Il choisit s'ils vont présenter en groupe classe ou par binôme, cela dépend du numéro d'étudiants. Consigne : « vous allez raconter une histoire d'enfance aux autres, vous avez 5 minutes pour réfléchir ». Si les étudiants n'arrivent pas à penser à un vrai souvenir, ils peuvent en inventer un. Ils sont autorisés à prendre des notes et demander à l'enseignant s'ils cherchent des mots. Ensuite, tous les étudiants présentent leur histoire à son tour. Les autres peuvent poser des questions par rapport aux histoires.

3ème activité : improvisation

- Objectifs :
 - parler spontanément en français
 - jouer un rôle par rapport à une situation choisie
- Durée :
 - 25 minutes
- Matériel :
 - des flashcards de personnage et de situation d'improvisation
- Modalités :
 - 5 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont faire une improvisation en groupe. Les étudiants se mettent en groupe de 5 personnes. Les groupes passent chacun à leur tour devant la classe. Les premiers groupes tirent au sort une situation d'improvisation. Dès que la situation est claire, les étudiants participants à l'improvisation tirent au sort une flashcard de personnage pour savoir quel caractère ils vont tenter d'exprimer.

Situations : cours de grammaire, soirée des années 80, répétition de chœur d'enfant et fête d'anniversaire

Personnages : star, pessimiste, optimiste, hypocondriaque, prêtre, top model, séducteur, timide, adolescent, personne âgée, professeur

SITUATIONS

Cours de grammaire	Soirée des années 80
Répétitions de chœur d'enfant	Fête d'anniversaire

PERSONNAGES

Star	Hypocondriaque	Professeur	Adolescent
Pessimiste	Prêtre	Top model	Personne âgée
Optimiste	Séducteur	Timide	

4ème activité : intonation

- Objectifs :
 - améliorer l'intonation expressive du français
 - avoir le bon découpage de groupe rythmique
 - répéter correctement
 - mettre la bonne intonation expressive
- Durée :
 - 5 minutes
- Matériel :
 - tableau, craie (éventuellement)
- Modalités :
 - en cercle, debout
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux étudiants de se mettre debout en cercle. Il prononce la première phrase, et l'écrit au tableau si nécessaire. Il prononce ensuite la phrase normalement et demande à chacun des étudiants de la répéter. Il corrige s'il y a des fautes de découpage des groupes rythmiques. Ensuite, il demande à chaque étudiant de dire la phrase à haute voix en se mettant dans la peau du personnage ou quand il s'agit d'un sentiment, de l'exprimer avec conviction. Une fois que tous les étudiants ont prononcé la première phrase, l'enseignant enchaîne avec la phrase suivante.
 - **Les phrases**⁴⁴
 - S'il vous plaît... dessine-moi un mouton.
 - On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est INVISIBLE pour les yeux
 - Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé.
 - Les baobabs, avant de grandir, ça commence par être petit.
 - **Sentiments/personnages**
 - Joyeux
 - En colère
 - Triste

44 . « Le petit Prince » de Antoine Saint-Exupéry

- Timide
- Désespéré
- Surpris
- Amoureux
- Comme un prêtre
- Comme un séducteur
- Comme une star
- Comme un homme politique
- Comme un adolescent
- Comme un enfant

5ème activité: Débat : pour ou contre les notes à l'école primaire

- Objectifs :
 - argumenter en français
 - collaborer pour trouver des arguments pertinents
 - réagir sur les arguments de l'autre groupe
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - stylo et papier
- Modalités :
 - 2 groupes, entre 1 et 3 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont faire un débat où il s'agit d'être pour ou contre les notes à l'école primaire (En Norvège, il n'y a pas de notes avant le collège). Les étudiants se séparent en deux groupes : un groupe pour les notes et l'autre contre. L'enseignant laisse 5 minutes environ à chaque groupe afin qu'ils trouvent des arguments pertinents pour leur point de vue. Ensuite ils débattent.

6ème activité : Improvisation

- Objectifs :
 - parler spontanément
 - s'adapter au registre de langue selon le personnage
- Durée :
 - 10 minutes
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux étudiants de se mettre en binôme et propose ensuite une situation d'improvisation que chaque binôme va jouer de son côté.
 - **1ère situation**
 - Une fille et un garçon se croise pour la 1^{ère} fois dans un couloir. La fille fait tomber ses livres. Jouez la scène

▪ **2ème situation**

- La mariée et son témoin le jour avant le mariage. La mariée : « Je ne peux pas me marier demain. Je ne l'aime plus ». Jouez la scène.

7ème activité : Devinette

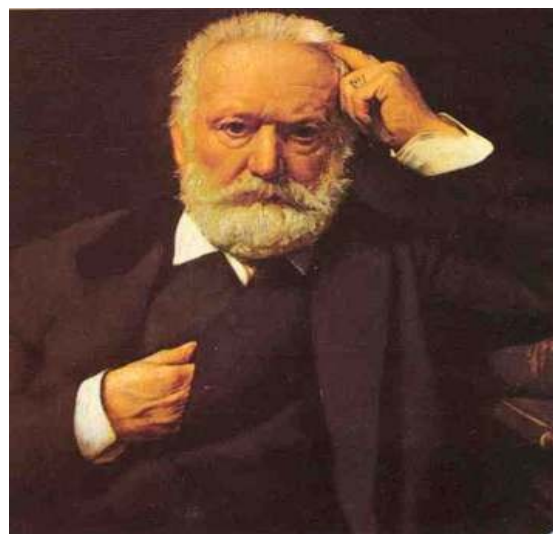
- Objectifs :
 - Expliquer quelque chose en français sans utiliser le mot de l'objet ou du personnage
 - compréhension orale
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - ordinateur/ image imprimée
- Document support :
 - Présentation de power-point/des fiches avec une photo
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant présente une photo différente à chaque étudiant pour qu'il la fasse deviner aux autres étudiants. Chaque personne prend un personnage et un objet, il doit expliquer aux autres de qui ou de quoi il s'agit et les autres essayent de deviner.

IMAGES POUR LA DEVINETTE

1. Gérard Depardieu



2. Victor Hugo



3. Des clés



4. Un téléphone



5. Audrey Tautou



6. Clara Bruni



7. Des fleurs



8. un tableau / une peinture



9. Des lunettes



10. Nicolas Sarkozy



8ème activité : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente. Ensuite, les étudiants s'échangent de virelangue pour apprendre pour la séance suivante.

BILAN DE LA SÉANCE

5 apprenants ont participé à cette séance : A1, A2, A3, A4 et A5 (A4 est arrivé lors de la 3ème activité). Certaines activités n'ont pas été très réussies. A1 avait mal compris la consigne de la première activité, mais quand elle a compris, ils ont tous bien raconté un souvenir d'enfance. La deuxième activité, le groupe classe a fait la situation de cours de grammaire et cela n'a pas marché. La professeure (A1) allaient faire un cours sur le subjonctif. A1 et A2 étaient très mal à l'aise dans leur rôle, et certains des étudiants ne connaissaient pas le subjonctif. Il aurait fallu changer de thème. Le débat a par contre bien marché. Les étudiants ont bien réussi à argumenter, et se sont bien engagés dans le débat. Les étudiants avaient l'air d'aimer la devinette, mais les personnages et les objets qu'il fallait deviner étaient trop faciles, donc cela n'a pas pris beaucoup de temps. Certaines des activités ont été reportées à la séance suivante où A2, A5 et A6 ont participé : l'improvisation sur une soirée d'anniversaire, l'activité de l'intonation et les improvisations sur une rencontre et la conversation entre la mariée et son témoin. Les activités d'improvisation se sont très bien passées. Les étudiants parlaient bien et ils avaient l'air de ne pas être gênés.

Lors de l'improvisation sur la mariée et son témoin, A2 n'avait pas compris le mot témoin, et avait compris que c'était une conversation avec sa tante, mais elle a bien parlé, donc ce n'était pas très grave. Concernant l'exercice de l'intonation, les étudiants avaient bien réussi à mettre la bonne intonation aux phrases et ils arrivaient bien à lâcher prise.

3ème séance (1h30)

- Objectifs principaux :
 - s'exprimer oralement en continu
 - parler spontanément
 - argumenter
 - bien distinguer et prononcer les voyelles nasales
 - créer un dialogue
- Nombre d'activités :
 - 7
- Documents supports :
 - CD de *Les 500 exercices de phonétique*
 - images de *plaisir des sons*
 - fiche d'exercices de phonétique du livre *Les 500 exercices de phonétique*
 - flashcards des rôles et situations pour les improvisations

1ère activité : Racontez une histoire

- Objectifs :
 - raconter une histoire en français
 - comprendre et parler
 - s'exprimer oralement en continu
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - en binôme ou groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont raconter une histoire drôle ou embarrassante. Cela peut être quelque chose qui leur est arrivé ou une histoire inventée. Ils ont d'abord 5 minutes pour se préparer, ils peuvent prendre des notes s'ils le souhaitent pour ensuite raconter l'histoire à leur binôme ou au groupe classe.

2ème activité : Improvisation :

- Objectifs :
 - Parler spontanément en français
 - Jouer un rôle
 - adapter le registre de langue

- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - « flashcards – thèmes d'improvisations »
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont faire une improvisation en binôme devant la classe. Ils se mettent en binôme et passent chacun à leur tour. Chaque binôme tire une « flashcard » au sort pour connaître le thème de l'improvisation. Les étudiants décident rapidement qui va jouer quel personnage, et ensuite c'est à eux de jouer. L'enseignant leur dit de penser au registre de langue selon le personnage qu'ils jouent.

FLASHCARDS DES THÈMES D'IMPROVISATION

<p>A l'arrêt de bus</p> <p>Deux personnes se retrouvent dans un arrêt de bus. Ils se reconnaissent, mais ils ne savent pas d'où.</p>
<p>Miss France</p> <p>Deux filles vont participer au concours <i>Miss France</i>. Elles se parlent dans la salle d'attente.</p>
<p>L'insulte</p> <p>Un <i>écolier</i> vient d'insulter sa <i>maîtresse</i>. La maîtresse parle avec l'écolier, pour lui dire que ce n'est pas bien de faire ça. Imaginez la conversation.</p>
<p>L'adolescent</p> <p>Une adolescente vient de rentrer à la maison. Elle est ivre et sa mère est dans le salon. Imaginez leur conversation.</p>

3^{ème} activité : Exercices sur les voyelles nasales

- Objectifs
 - bien distinguer les voyelles nasales à l'écoute
 - bien distinguer la prononciation des voyelles nasales
 - utiliser la bonne voyelle nasale selon la graphie
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel
 - lecteur CD et enceintes, tableau, craie
- Documents supports
 - fiche d'exercices
- Modalités

- en groupe classe, individuellement et en binôme
- Démarches
 - L'enseignant annonce aux étudiants qu'ils vont maintenant travailler sur la distinction des voyelles nasales. Il écrit les symboles phonétiques des trois voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃]. Il demande aux étudiants de les prononcer et les corrige si nécessaire. Ensuite, l'enseignant fait les gestes pour chaque voyelle nasale (tiré de *Plaisir des sons*) :

Figure 1. Images – Voyelles nasales (*Plaisir des sons*, p. 55)⁴⁵



- a) *Exercice d'écoute (exercice 1 p. 94. Les 500 exercices de phonétique)*
L'enseignant donne la fiche des exercices aux étudiants. Il donne la consigne : « Dans quel ordre entendez-vous les mots ? » Il s'agit donc de

⁴⁵ Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991, p. 55)

reconnaître les voyelles nasales et de les relier à la graphie. Une fois qu'ils ont écouté l'enregistrement deux fois, l'enseignant corrige avec les étudiants.

- *b) l'aveugle (plaisir des sons, p. 57)*
Les étudiants se mettent en binôme. La personne A ferme les yeux. La personne B se met dans un autre coin de la pièce et dit un mot avec une voyelle nasale (un mot avec une voyelle différente pour chaque binôme). A doit aller dans la direction du son et B doit répéter le mot jusqu'à ce que A la retrouve.
Mots : Bain, banc, bon

- *c) Exercice 20.3 p. 100 dans les 500 exercices de phonétique*
Les étudiants restent en binôme et font le deuxième exercice sur leur feuille. Il s'agit d'un dialogue. Ils le lisent d'abord deux fois. Ensuite ils écoutent l'enregistrement pour voir s'ils ont bien prononcé. L'enseignant demande aux étudiants comment cela c'est passé, et chaque binôme lit le dialogue une nouvelle fois devant l'enseignant qui corrige si nécessaire.

- *d) «Malentendu » (plaisir des sons, p. 68)*
Lisez le dialogue.

A. Dans quel ordre entendez-vous les mots ?				
	1. [ɛ̃]	2. [ɑ̃]	3. [ɔ̃]	
<i>Exemple</i>	<i>bain</i>	<i>banc</i>	<i>bon</i>	2 – 1 - 3
1.	bien	dans	mon	
2.	chien	gens	nom	
3.	faim	grand	sont	
4.	loin	prends	ton	
5.	train	vent	long	

C
 «Tu entends?
 - Non.
 - Tu n'entends pas?
 - Non. Qu'est-ce que tu entends?
 - Un ronflement... Et tu ne sens rien?
 - Non. Qu'est-ce que tu sens?
 - Comme un parfum.
 - Je ne sens rien, je n'entends rien. C'est peut-être le vent?
 - Le vent ne sent rien.
 - Là, tu as raison.
 - Bon, qu'est-ce qu'on fait?
 - Réfléchissons.»

D.

«Malentendu»

- *Léon* : Mais, qu'est-ce que tu as Clémentine ?
- *Clémentine*: Rien, la vie est déprimante.
- *Léon*: Ça passera, je t'invite au restaurant, tu veux bien ?
- *Clémentine*: Non !
- *Léon*: Bon, alors allons chez des copains.
- *Clémentine*: Non, je n'ai pas envie.
- *Léon*: Mais qu'est-ce qui te prend ? Tu es agaçante à la fin, tu veux aller en boîte ?
- *Clémentine*: Oh, Léon, tu ne comprends rien, j'ai envie qu'on reste tranquille à la maison, sans copain, sans télévision, sans agitation et que tendrement, en me prenant la main, tu me racontes des histoires fantastiques, comme avant !
- *Léon*: Et tu trouves ça marrant ?

4ème exercice : Débat : le mariage pour tous

- Objectifs :
 - o argumenter en français
 - o collaborer pour trouver des arguments pertinents
 - o réagir sur les arguments de l'autre groupe
- Durée :
 - o 15 minutes
- Matériel :
 - o papier et stylo
- Modalités :
 - o 2 groupes avec entre 1 et 3 personnes
- Démarches :
 - o L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont débattre : « Pour ou contre le mariage pour tous ». Les étudiants se séparent en deux groupes : un groupe est pour le mariage pour tous et l'autre contre. L'enseignant laisse 5 minutes environ à chaque groupe afin qu'ils trouvent des arguments pertinents pour défendre leur point de vue. Ensuite ils vont débattre. Ils doivent uniquement parler français.

5ème activité : improvisation : préparer une soirée pour les étudiants de français

- Objectifs :
 - o parler spontanément
 - o jouer un rôle
 - o arriver à un résultat sur la préparation
- Durée :
 - o 10 min
- Modalités :
 - o par groupe de 4 ou en groupe classe
- Documents supports :
 - o flashcards des personnages
- Démarches :
 - o L'enseignant annonce aux étudiants qu'ils vont faire une improvisation. La

consigne : « Vous êtes dans le comité qui prépare une soirée pour les étudiants en licence de français. Il faut vous mettre d'accord pour l'organisation de la soirée ». L'enseignant distribue ensuite les flashcards des personnages à chaque participant, puis les étudiants se mettent à jouer.

Personnages : Pessimiste (contre toutes les idées. Ne donne pas d'idées), Optimiste (pour tout, donne plein d'idées), personne distraite (parle tout le temps d'autres choses) et une personne qui a des idées trop extravagantes.

FLASHCARDS PERSONNAGES

Pessimiste (contre toutes les idées. Ne donne pas d'idées)	Personne distraite (parle tout le temps d'autres choses)
Optimiste (pour tout, donne plein d'idées)	Personne qui a des idées trop extravagantes

6^{ème} activité : Raconter l'histoire d'un livre ou un film que vous avez lu

- Objectifs :
 - présenter un film ou un livre
 - bien construire des phrases à l'oral
 - créer une scène avec un dialogue
- Durée :
 - 25 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - individuellement et en groupe de 3-4 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux étudiants de penser à un livre qu'ils ont lu ou un film qu'ils ont vu. Ils ont 5 minutes de préparation et ils peuvent prendre des notes s'ils le souhaitent. Ensuite, chaque apprenant raconte son résumé et ils peuvent en discuter après s'ils ont des choses à dire.
 - Pour aller plus loin
 - Les étudiants se mettent par groupe de 3 ou 4. Ensuite, ils choisissent ensemble un extrait d'un des livres ou des films sélectionnés en amont qu'ils mettent en scène. Ils peuvent écrire le dialogue ou « l'improviser » devant les autres. Ils ont 15 minutes de préparation.

7^{ème} activité : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide

- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente. Ensuite, les étudiants échangent leur virelangue afin de l'apprendre pour la séance suivante.

BILAN DE LA SÉANCE

Lors de la 3ème séance nous avons débattu sur le mariage pour tous, mais les autres activités ont été faites lors de la séance 4. A1, A2, A3 et A4 ont participé à cette séance. La séance s'est bien déroulée. J'ai su par la suite que A2 et A3 avaient trouvé très gênant l'improvisation de Miss France, mais malgré cela, elles ont très bien joué. La première activité sur une histoire embarrassante ne s'est pas faite car les étudiants avaient des difficultés à trouver quelque chose à dire. Au lieu de cette activité, nous avons fait le résumé d'un livre ou d'un film, ce qui marchait bien. Concernant les voyelles nasales, l'exercice «l'aveugle» n'avait pas bien marché car la pièce était trop petite et ceux qui étaient aveugles reconnaissaient plutôt la voix que la voyelle nasale. A cause des problèmes de photocopieuse, je n'ai pas pu donner le document support sur l'exercice 1 p. 94 de *les 500 exercices de phonétique*, ce qui a rendu l'exercice difficile parce qu'ils ne voyaient pas les mots à l'écrit. Sur l'exercice de «malentendu» (du *plaisir des sons*), ils ont bien réussi à faire la différence entre les voyelles nasales. Les étudiants ont également bien parlé lors de l'improvisation d'une soirée pour les étudiants de français et ils ont bien joué leur rôle. Par contre ils n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur leurs idées.

4ème Séance (1h30)

- Objectifs principaux:
 - parler spontanément sans trop chercher ses mots
 - commander un repas au restaurant
 - demander des conseils d'une manière polie
 - adapter le registre de langue selon la situation
 - utiliser des phrases de politesse
 - communiquer
 - bien distinguer les voyelles nasales
- Nombre d'activités :
 - 10
- Documents supports :
 - le menu pour l'activité « au restaurant »
 - les virelangues
 - images pour la devinette
 - mots pour la phonétique en couleur
 - flashcards des personnages

1ère activité : Mise en situation

- Objectifs:
 - se mettre dans le bain du français
 - se donner des nouvelles
- Durée :
 - 5 minutes
- Modalités :
 - par groupes de 3 ou en groupe classe
- Démarches :
 - Selon le nombre d'étudiants, l'enseignant choisit s'ils se mettent en groupe classe ou par petits groupes de 3 personnes. Il leur demande ce qu'ils ont fait depuis la dernière séance, pour qu'ils puissent se mettre à parler français, et qu'ils se socialisent un peu avec les autres participants.

2ème activité : Raconter un conte de fée

- Objectifs :
 - inventer une histoire spontanément
 - parler spontanément sans trop chercher ses mots
- Durée :
 - 5 minutes
- Modalités :
 - groupe classe
- Démarches
 - L'enseignant annonce aux étudiants qu'ils vont inventer un conte de fée ensemble et que la manière dont ils vont le faire est : « chaque étudiant dit une phrase à son tour. » Ils sont donc libre à utiliser leur imagination. La seule condition est de commencer le conte avec la phrase « il était une fois... »

3ème activité : Improvisation

- Objectifs
 - parler spontanément sans trop chercher ses mots
 - comment demandez une table dans un restaurant
 - passer une commande
 - demander des conseils
 - utiliser des formules de politesse
 - adapter le registre de langue selon la situation
- Durée :
 - 15 minutes
- Modalités :
 - en binôme ou par 3, selon la situation donnée
- Démarches :
 - Les étudiants se mettent en groupes par 2 ou 3 personnes. L'enseignant donne une fiche à chaque groupe, expliquant la situation qu'ils vont jouer. Ensuite il laisse à chaque groupe 5 minutes de préparation pour penser à un dialogue. Les étudiants ont le droit de poser des questions s'il leur manque du vocabulaire.

Au restaurant (3 personnes) :

- Documents supports : menu
- 1 serveur + 2 clients
 - Demandez d'avoir une table
 - pensez à l'accueil du serveur
 - faite une commande
 - conversez

Demander son chemin (2 personnes)

- Un touriste est perdu à Paris. Il arrête quelqu'un dans la rue pour lui demander son chemin. Jouez la situation!

A l'office du tourisme (2 ou 3 personnes)

- 1 touriste, 1 membre de personnel de l'office du tourisme
- Un touriste français est à Trondheim pour demander des renseignements à l'office du tourisme.

La rencontre entre un homme et une femme (2 personnes)

- À l'arrêt de bus. Un homme et une femme. Ils ne se sont jamais vus, l'homme lui demande si elle veut boire un café avec lui.

Menu

Entrées

Soupe à l'oignon	9 €
Escargots au beurre d'ail	10 €
Tartine de chèvre chaud et froid, endives, poires et raisins	8 €

Plats principaux

Magret de canard aux myrtilles et fruits rouges, gratin dauphinois	15 €
Saumon au lait de coco et citronnelle, légumes verts	14 €
Risotto de fruits de mer	13 €

Desserts

Fondant au chocolat maison	6 €
Crème brûlée	7 €
Mille feuilles	6 €

- Endives = endiv, sikori (un type de légume – salade)
- Magret de canard = andebryst
- Dauphinois = de dauphiné (autour de Grenoble)
- Citronnelle = likør av sitronskall

4ème activité : Les voyelles nasales

A. “la phonétique en couleur”⁴⁶

- Objectifs :
 - aider à améliorer la prononciation des voyelles nasales
 - se rendre compte si on entend et prononce les voyelles nasales correctement
- Durée :
 - 5 minutes
- Matériels :
 - tableau, craie, un petit bâton
- Modalités :
 - individuellement en groupe classe
- Démarche :
 - L’enseignant dessine trois carrés au tableau (chaque cadre dans une couleur différente). Chaque cadre correspond à une voyelle nasale. Il dit ensuite des mots contenant des voyelles nasales, et montre avec un petit bâton quelle voyelle il est en train de prononcer. Puis, chaque étudiant essaie à son tour. L’enseignant dit des mots et des petites phrases contenant des voyelles nasales, et s’il entend que l’étudiant a des problèmes à discriminer les sons, il reprend des mots et des phrases contenant ces voyelles nasales pour l’entraîner, pour voir s’il s’en rend plus compte de la différence de la prononciation. Après avoir donné des mots et des phrases à l’oral, l’enseignant donne à chaque étudiant quelques phrases à l’écrit pour voir s’il arrive à bien prononcer. Il s’agit donc d’un travail d’audition et d’articulation, pour peut-être mieux capter le problème s’il y en a.

- **Les mots**
 - Intéressant
 - Souriant
 - Sanglant
 - Bon
 - Train
 - Lent
 - Crainte
 - Son
 - Un gros thon

- **Donné à l’écrit :**

Bon	Intéressant	Commun
Train	Souriant	Comment
Mon grand tonton	Sanglant	Un bon vin blanc
mon grand-père est américain	Sans son cornichon	On fait quoi dimanche ?

⁴⁶ Inspiré par http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/seance_1_grammaire_en_couleur.pdf, consulté le 23.08.2015

B. Exercice de diction

- Objectifs :
 - s'entraîner à prononcer les voyelles nasales
 - exercice de lecture
 - exercice d'articulation
- Durée :
 - 10 minutes
- Documents supports :
 - exercice de diction
 - liste de vocabulaire
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant donne une photocopie de l'exercice de diction à chaque étudiant. Il leur demande d'abord de le lire pour eux-mêmes une fois et de noter les mots qu'ils ne comprennent pas. S'il y a eu des mots difficiles, l'enseignant les explique. Il essaie d'éviter une traduction directe en norvégien, mais explique plutôt le mot en français. Ensuite, les étudiants se mettent en binôme et lisent l'exercice. L'enseignant leur dit de penser à bien articuler, et penser à l'intonation. Puis ils changent de rôle. L'enseignant fait un tour de table et corrige la prononciation si besoin.

Exercice de diction⁴⁷

Jean : Dans la basse-cour, depuis dimanche, le blanc dindon dont ta tante et moi fîtes don, lundi dernier, fait la cour à la dinde blanche de mon cousin, fils d'oncle Aron.

Gaston : Ce n'était pourtant pas un lundi, mais bien un vendredi que moi, Gaston, ton cousin, je te fis don d'un blanc dindon dont tu m'apprends qu'il fait la cour, dans la basse-cour, à la blanche dinde dont te fit don l'autre cousin, fils d'oncle Aron, mari de la tante Angèle que tant tu aimes.

Jean : Gaston !

Gaston : Hein ?

Jean : Gaston, entends-tu, ne trouves-tu pas, cette conversation pour apprendre à prononcer le son «an», le son «on», le son «in» a l'air con ?

Gaston : Jean, tu as raison. Abstenons-nous en donc. Quand nous reverrons-nous ?

Jean : Un de ces lundis.

5ème activité : Débat : Pour ou contre les uniformes à l'école primaire

- Objectifs :

47 . Exercice de diction de: Eugène Ionesco, in «Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains», in *Théâtre V*, Éditions Gallimard.

- argumenter
- parler spontanément sans trop chercher ses mots
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériels :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - 2 groupes de 1-4 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant annonce le thème du débat aux étudiants et leurs dit de se diviser en deux groupes (un pour et un contre). Il laisse 5 minutes de préparation pendant lesquelles les étudiants peuvent discuter entre eux pour trouver des arguments. Ils ont le droit de prendre des notes lors de la préparation.

6ème activité : Devinette

- Objectifs :
 - expliquer quelque chose en français sans dire le mot exact.
- Durée :
 - 10 minutes
- Documents supports :
 - fiches
- Modalités :
 - individuellement devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant donne la consigne aux étudiants : vous allez chacun à votre tour voir une photo qui représente un objet, un endroit ou un personnage. Vous devez expliquer ce que vous voyez à vos collègues (sans utiliser le nom de l'objet, l'endroit ou personnage) et ils vont ensuite essayer de deviner de quoi il s'agit. Chaque étudiant explique deux photos différentes.

IMAGES POUR LA DEVINETTE

1. L'Arc de Triomphe



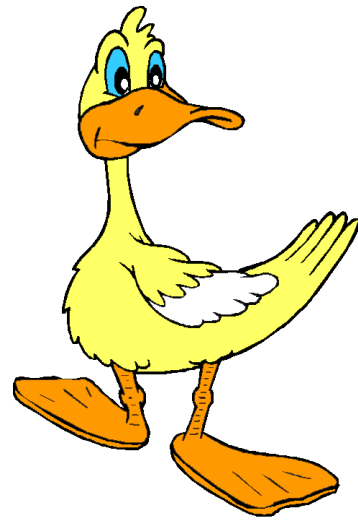
2. Edith Piaf



3. un vélo/ une bicyclette



4. Un canard



5. Une forêt



6. Un i-pod



7. Marseille



8. Dominique Strauss-Kahn



9. Une rivière



10. Un cheval



7ème activité : improvisation

- Objectifs :
 - parler spontanément en français
 - jouer un rôle
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériels :
 - flash cards des personnages
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils sont un groupe d'élèves qui sont retenus au lycée. Ils sont là pour des choses différentes. « Inventez une conversation ». L'enseignant donne des flashcards aux étudiants où est indiqué le rôle qu'ils vont jouer lors de l'improvisation, et puis ils commencent.

Personnages : une personne hyperactive, deux gangsters, une femme capricieuse, une personne superstitieuse, et professeur.

FLASHCARD PERSONNAGES

Hyperactif	Gangster	Personne superstitieuse
Gangster	Femme capricieuse	Professeur

8ème activité : Le jeu de murmure

- Objectifs :
 - bien articuler et reprendre la phrase entendue

- Durée :
 - 5 minutes
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux étudiants de s'asseoir dans un cercle. Il annonce qu'ils vont jouer le jeu de murmure. Il leur dit de penser à une longue phrase en français. L'étudiant qui commence, va murmurer sa phrase dans l'oreille de son voisin. Son voisin doit ensuite murmurer la phrase qu'il a entendu dans l'oreille de son voisin et le jeu continue comme cela. La dernière personne du cercle doit prononcer à haute voix la phrase, comme elle l'a entendue, et comme cela ils voient si la phrase est la même que celle du début.

9ème activité : Raconter une histoire extraordinaire

- Objectifs :
 - raconter une histoire extraordinaire
 - inventer une histoire
 - faire un « discours long » devant un public
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériels :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - individuellement en petit groupe ou groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont raconter une histoire extraordinaire à ses collègues. Cela peut être une aventure vécue ou autre chose. Ils sont libres d'utiliser leur imagination. Ils doivent la raconter comme si c'était quelque chose qui leur est arrivée. L'enseignant leur laisse 5 minutes de préparation pour inventer une histoire et réfléchir au vocabulaire. Une fois que tout le monde a raconté son histoire, les étudiants écrivent sur un petit bout de papier le nom de la personne avec l'histoire la plus intéressante.

10ème activité : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :

- L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente. Ensuite, les étudiants s'échangent les virelangues pour apprendre pour la séance suivante.

BILAN DE LA SÉANCE

Ces activités ont été fait lors de la 5ème et la 6ème séance avec les étudiants. Seule A3 est venue pour la séance 5 et en ce qui concerne la séance 6, A1, A2, et A4 étaient présents. Avec A3, cela se passait bien, elle parlait avec plus d'aisance que d'habitude. Elle était bien polie en jouant une serveuse lors de l'improvisation «au restaurant». J'ai choisi de refaire les mêmes activités pour la séance 6 pour pouvoir tester les activités sur plus de participants. A la séance 6 la plupart des activités se sont bien passés. A1 a tutoyé le couple qui venait dîner «au restaurant», mais elle s'est vite reprise et cette improvisation durait assez longtemps (plus que 10 minutes). Les étudiants arrivaient bien à prononcer les voyelles nasales. L'exercice de diction était assez difficile à prononcer, mais A3 avait l'air de bien aimer. Les participants de la séance 6 n'avaient pas l'air d'aimer, peut-être parce qu'il était compliqué à prononcer. Concernant la devinette, la plupart des photos ont été deviné assez rapidement. Il n'y avait pas assez de temps pour essayer le «jeu de murmure».

5ème séance (1h30)

- Objectifs principaux :
 - poser des questions
 - parler spontanément
 - bien prononcer et distinguer [ʃ] et [ʒ]
 - bien distinguer et respecter les groupes rythmiques
 - argumenter
 - bien articuler avec un débit rapide
- Nombres d'activités :
 - 10
- Documents supports :
 - les exercices de phonétique (*les 500 exercices de phonétique*)
 - CD de *les 500 exercices de phonétique*
 - photos des mouvements de sons (*plaisir des sons*)

1ère activité : Mise en situation

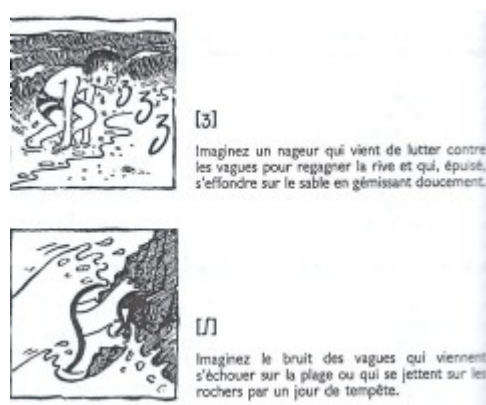
- Objectifs :
 - s'habituer à parler français
- Durée :
 - 10 minutes
- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches :
 - Pour mettre les étudiants dans le bain pour parler français, le professeur leur dit

de se mettre en groupe de 3 ou 4 personnes et raconter entre eux ce qu'ils ont fait dans la semaine.

2ème activité : L'oppositions des consonnes [ʃ] et [ʒ]

- Objectifs :
 - bien distinguer et prononcer les consonnes [ʃ] et [ʒ]
 - bien respecter et distinguer les groupes rythmiques
 - apprendre un dialogue par cœur
 - jouer un dialogue devant le groupe classe
- Durée :
 - 20 minutes
- Matériel :
 - lecteur cd ou ordinateur
- Documents supports :
 - les exercices
- Modalités :
 - en binôme, individuellement et en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant écrit les mots « jardin » et « chou » au tableau et demande les étudiants de les dire à haute voix un par un. Il corrige si nécessaire. Il annonce ensuite aux étudiants qu'ils vont travailler sur la prononciation et la distinction de [ʃ] et [ʒ]. L'enseignant leur demande ce qui change entre ces deux consonnes (pour prononcer [ʒ] les cordes vocales vibrent). Il leur dit qu'ils peuvent poser la main sur le cou pour sentir si ça vibre ou pas. Il présente ensuite les mouvements présentés dans *plaisir des sons* (p. 136) :

Figure 2. : Images - [ʃ] et [ʒ]



A. Exercices de discrimination :

- exercice 1, p. 149 *Les 500 exercices de phonétique*

Qu'est-ce que vous entendez dans ces mots ? [ʃ] ou [z] ?

	[ʃ]	[z]		[ʃ]	[z]
<i>chercher</i>	X		<i>manger</i>		X
1.			5.		
2.			6.		
3.			7.		
4.			8.		

- Exercice 3 p. 150.

Ecoutez et répétez

[ʃ]				[z]			
1.	chez	lécher	mèche	2.	j'ai	âgé	âge
	chant	méchant	manche		Jean	agent	ange
	chaud	À chaud	moche		joue	bijou	bouge
	chou	chouchou	mouche		jeu	enjeu	ange

B. Dialogue (Abry, D., Chalaron, M-L., *Les 500 exercices de phonétique*, exercice 20 p. 28)

- **Je peux vous demander votre nom ?**

- Je m'appelle Anne.

- **Anne comment ?**

- Anne Avril.

- **Anne Avril... C'est joli. C'est un joli nom. Vous avez quel âge ? Vingt ans ?**

- Dix-neuf ans.

- **Dix-neuf ans. C'est un bel âge !... Vous êtes étudiante ?**

- Je fais des études, oui... Je suis étudiante.

- **En... ?**

- En histoire.

- **Oh, là, là !... Vous aimez ? C'est intéressant ?**

- Très intéressant.

- **Et... Vous allez en Espagne ?**

- Oui. Je suis en vacances.

- **Vous allez chez des amis ? Chez ... un ami ?**

- Non, chez un oncle.

- **Qui est espagnol ?**

- Non, mais qui habite en Espagne.

- **Ah !**

(un court silence)

- **Je vous invite.**

- Pardon ?

- **À boire un café à la voiture dix.**

- Allonz-y !

C. 2 par 2: entraînez-vous sur le texte «un jeune journaliste» (les 500 exercices de phonétique, p. 28)

- o Un lit phrase par phrase, l'autre doit répéter ce que le premier dit.
- o (pour voir s'il y a une différence de prononciation quand ils lisent et quand ils le dites seulement)
- o / découpage de groupe rythmique. // fin de phrase – pause plus longue.

UN JEUNE JOURNALISTE

Un jeune journaliste, / en reportage en Chine, / avait transporté dans ses bagages, / puis caché dans sa chambre, / un jambon et un fromage / pour manger à la française. //

Le matin, / après le départ / du jeune journaliste / pour son reportage, / la femme de ménage, / - une jeune chinoise charmante - // a trouvé dans la chambre, / cachés sous une longue serviette, / le jambon / et le fromage. // Elle a goûté le jambon, / mais elle l'a laissé, // elle a goûté le fromage / et l'a mangé ! // Puis elle a fini / sagement / son ménage en chantant. //

D. Inventez une histoire sur les jumeaux Jean et Géraldine

- Histoire en cercle. Chaque personne dit une phrase un après l'autre.

3ème activité : Suite de dialogue

- Objectifs :
 - o parler spontanément
 - o trouver une suite intéressante à l'histoire entre Anne et l'homme qu'elle a rencontré dans le train
- Durée :
 - o 10 minutes
- Modalités:
 - o en binôme
- Démarches:
 - o L'enseignant demande aux étudiants de se mettre en binôme et d'improviser une suite au dialogue entre Anne et l'homme qu'elle a rencontré dans le train. L'enseignant circule pour observer.

4ème activité : Débat : pour ou contre l'avortement

- Objectifs:
 - o argumenter
- Durée:
 - o 15 minutes
- Matériels :
 - o papier et stylo

- Modalités:
 - 2-3 personnes contre 2-3 personnes
- Démarches:
 - Divisez le groupe classe en groupe de 4-6 personnes qui vont ensuite être divisé en deux groupes : 1 pour l'avortement et 1 contre l'avortement. Les groupes ont 5 minutes de préparation pour trouver des arguments, et ensuite les deux groupes vont débattre.

5ème activité : Qui suis-je ?

- Objectifs :
 - poser des questions pour trouver son personnage
 - communiquer
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - des posts-it + stylos
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - Dites aux étudiants qu'ils vont chacun écrire le nom d'une personne célèbre sur un "post-it". Distribuez ensuite les "posts-it" pour que chaque personne en ait un. Les étudiants mettent les posts-it sur leur front, sans le regarder. Ils posent ensuite chacun à leur tour des questions pour essayer de retrouver qui ils sont (ex: Est-ce que je suis une femme ? Est-ce que je suis une actrice etc.)

6ème activité : un voyage

- Objectifs:
 - planifier un voyage
- Durée:
 - 15 minutes
- Matériel:
 - papier et stylo
- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches:
 - Dites aux étudiants qu'ils vont imaginer qu'ils vont faire un voyage ensemble. Discutez et préparez le voyage :
 - destination
 - comment y aller
 - moment d'y aller
 - activités à faire lors du voyage

7ème activité : Virelangues

- Objectifs :

- améliorer la prononciation
- articuler correctement
- avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente. Ensuite, les étudiants s'échangent le virelangue pour apprendre pour la séance suivante.

BILAN DE LA SÉANCE

Les activités de cette séance ont été réalisées avec les étudiants lors de la 7ème séance où A2, A3 et A4 étaient présents. Les participants arrivaient assez bien à prononcer le [ʒ], ce à quoi je ne m'attendais pas, et ils ont bien fait la distinction de [ʒ], mais ils avaient quand-même l'air de bien aimer l'exercice de dialogue ainsi que le prolongement de celui-ci. Ils n'avaient pas d'imagination pour inventer l'histoire sur Jean et Géraldine et je ne les ai pas forcé. Le jeu « qui suis-je » a bien marché aussi à part le fait que certains personnages étaient tellement difficiles à deviner qu'il fallait parfois donner des indices. La séance s'est terminée après l'activité sur la planification d'un voyage car il ne restait plus de temps. Les étudiants ont bien parlé lors de cette dernière activité, mais ils ont eu des idées très extravagantes sur la destination, et nous n'avons pas eu le temps de vraiment planifier. Mais ce n'était pas grave car ils ont quand-même bien parlé.

6ème séance (1h30)

- Objectifs principaux :
 - communiquer
 - parler spontanément sans trop chercher ses mots
 - maîtriser la différence entre le passé composé et l'imparfait
 - bien prononcer et distinguer [s] et [z]
 - parler d'une actualité
 - faire un exposé
 - lire d'une manière fluide
 - flashcards des personnages
 - les virelangues
- Nombre d'activités :
 - 10
- Documents supports :
 - les exercices de phonétique de *les 500 exercices de phonétique*
 - figure 3. (*plaisir des sons*)
 - texte pour l'exercice de lecture

1ère activité : Vacances

- Objectifs :
 - se mettre dans le bain
 - utiliser le passé composé et l'imparfait
 - raconter une histoire au passé
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont parler des vacances qui les ont marqués à leur binôme en réfléchissant sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Les apprenants ont 5 minutes de préparation avant de passer à l'exercice.

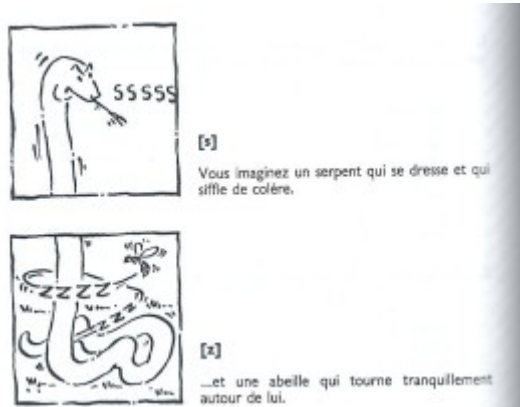
2ème activité : Improvisation

- Objectifs :
 - parler spontanément
- Durée :
 - 10 minutes
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant annonce que les étudiants vont faire une improvisation en binôme. Ils vont faire une dispute. C'est aux étudiants eux-même de choisir de quel type dispute il s'agit. L'enseignant circule pour observer les binômes.

3ème activité : Phonétique : [s] / [z]

- Objectifs :
 - distinguer les phonèmes [s] et [z]
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - ordinateur ou lecteur de CD et enceintes
- Documents supports :
 - fiche d'exercices
- Modalités :
 - en groupe classe et en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont faire des exercices de phonétique sur la distinction entre [s] et [z]. Il leur dit de penser à un serpent quand ils prononcent [s] et à une abeille quand ils prononcent [z] (*plaisir des sons*, p. 124).

Figure 3. : Images – [s] et [z]



Pour commencer le groupe classe fait un exercice de discrimination (exercice 6 p. 144 dans « Les 500 exercices de phonétiques ») :
 consigne : prononcez, puis vérifiez la prononciation
 chacun prononce pour lui-même les mots dans l'exercice pour ensuite vérifier la prononciation dans ce qu'il entend. L'enseignant leur demande s'ils avaient fait la même chose que sur le CD.

Exercice de discrimination

	[s]	[z]	
	dessert	désert	pas de dessert dans le désert
	deux sœurs	deux heures	deux heures avec les deux sœurs
	poisson	poison	c'est un poison pour les poissons
	nous savons	nous avons	nous savons ce que nous avons
	coussin	cousin	c'est le coussin de mon cousin

L'enseignant demande ensuite de faire l'exercice suivant. Il prononce d'abord les mots, et ensuite, c'est aux étudiants (1 par 1) de les répéter :

Basse	Base
Casse	Case
Laisse	Lèse
Hausse	Ose
Visse	Vise

- o Exercice de lecture en binôme. Chaque étudiant lit le texte pour son binôme, et le binôme le corrige si nécessaire. Après les étudiants écoutent la correction. (Exercice 8 p. 144 dans *les 500 exercices de phonétique.*)

Exercice de lecture

Voici Lucie et ses cinq sœurs. Lise a six ans. Louise a dix ans. Alice en a douze, Rose treize et Bérenice seize. Lucie, elle, a deux ans de plus que Rose et un an de moins que Bérenice. Quel âge a Lucie ?

- o L'enseignant demande aux étudiants de rester en binôme pour l'exercice suivant. Il s'agit d'un dialogue.

Exercice de prononciation

- A . Il a pris position contre les grévistes.
- B. Vraiment, je ne comprends pas sa position.
- A. Il hésite à s'engager.
- B. Vraiment, je ne comprends pas son hésitation.
- A. Il résiste à tout changement.
- B. Vraiment, je ne comprends pas sa résistance.
- A. Il est très à l'aise dans cette situation.
- B. Vraiment, je ne comprends pas son aisance.
- A. Tu sais, il a été présent à ce mariage.
- B. Vraiment, je ne comprends pas sa présence.
- A. Il a décidé de quitter son travail.
- B. Vraiment, je ne comprends pas sa décision.

4ème activité : Raconter ton métier de rêve

- Objectifs :
 - o faire un discours continu
 - o utiliser le conditionnel présent
- Durée :
 - o 10 minutes
- Matériel :
 - o papier et stylo
- Modalités :
 - o individuellement (à présenter devant un binôme)
- Démarches :
 - o L'enseignant demande aux étudiants de penser à leur métier de rêve (réel ou inventé). Ils ont 5 minutes de préparation. Ensuite ils se mettent en binôme et le racontent à leur binôme. L'enseignant leur dit d'utiliser le conditionnel présent dans leur discours.

5ème activité : Débat –oui ou non pour la Norvège dans l'union européenne

- Objectifs :
 - o argumenter
- Durée :
 - o 15 minutes
- Matériel :
 - o papier et stylo
- Modalités :
 - o 2-3 personnes
- Démarches :
 - o L'enseignant annonce le thème du débat aux étudiants et demande qui veut être pour et qui veut être contre. Les étudiants se divisent puis en équipes de 3 à 4 personnes. Ils se préparent pendant 5 minutes pour ensuite faire le débat avec

une autre équipe.

6ème activité : un fait d'information

- Objectifs :
 - parler d'une actualité
 - s'exprimer oralement en continu sans trop chercher ses mots
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont se mettre en binôme et penser à un fait d'information (qui s'est passé dernièrement ou il y a longtemps). Ils ont 5 minutes pour se préparer et ensuite deux binômes se mettent ensemble et présentent chacun l'actualité choisie devant l'autre binôme.

7ème activité : Lecture

- Objectifs :
 - lire à haute voix
 - changer l'intonation par rapport à un sentiment
 - reconnaître un sentiment grâce à l'intonation
 - bien découper les groupes rythmiques
 - avoir une bonne intonation linguistique
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - flashcards de sentiments
- Documents supports :
 - l'extrait de Madame Bovary
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant distribue un extrait de Madame Bovary aux étudiants. Il leur demande de se mettre en binôme et de le lire. Ils peuvent couper à la moitié de l'extrait qui est sur le rêve de Madame Bovary (après « les jets d'eau »). L'enseignant donne les flashcards aux apprenants. Après qu'ils ont lu l'extrait une fois avec une voix normale, un des étudiants lis le texte en alternant entre les sentiments sur sa flashcard. L'autre étudiant essaye de repérer de quels sentiments il s'agit. Ensuite ils changent le tour de rôle.

Emma ne dormait pas, elle faisait semblant d'être endormie ; et, tandis qu'il s'assoupissait à ses côtés, elle se réveillait en d'autres rêves. Au galop de quatre chevaux, elle était emportée depuis huit jours vers un pays nouveau, d'où ils ne reviendraient plus. Ils allaient, ils allaient, les bras enlacés, sans parler. Souvent, du haut d'une montagne, ils apercevaient tout à coup quelque cité splendide avec des dômes, des ponts, des navires, des forêts de citronniers et des cathédrales de marbre blanc, dont les clochers aigus portaient des nids de cigognes. On marchait au pas, à cause des grandes dalles, et il y avait par terre des bouquets de fleurs que vous offraient des femmes habillées en corset rouge. On entendait sonner des cloches, hennir les mulets, avec le murmure des guitares et le bruit des fontaines, dont la vapeur s'envolant rafraîchissait des tas de fruits, disposés en pyramide au pied des statues pâles, qui souriaient sous les jets d'eau. Et puis ils arrivaient, un soir, dans un village de pêcheurs, où des filets bruns séchaient au vent, le long de la falaise et des cabanes. C'est là qu'ils s'arrêteraient pour vivre ; ils habiteraient une maison basse, à toit plat, ombragée d'un palmier, au fond d'un golfe, au bord de la mer. Ils se promèneraient en gondole, ils se balanceraient en hamac ; et leur existence serait facile et large comme leurs vêtements de soie, toute chaude et étoilée comme les nuits douces qu'ils contemperaient. Cependant, sur l'immensité de cet avenir qu'elle se faisait apparaître, rien de particulier ne surgissait ; les jours, tous magnifiques, se ressemblaient comme des flots ; et cela se balançait à l'horizon, infini, harmonieux, bleuâtre et couvert de soleil. Mais l'enfant se mettait à tousser dans son berceau, ou bien Bovary ronflait plus fort, et Emma ne s'endormait que le matin, quand l'aube blanchissait les carreaux et que déjà le petit Justin, sur la place ouvrait les auvents de la pharmacie.

L'INTONATION EXPRESSIVE

Locuteur 1	Locuteur 2
Triste	Joyeux
Effrayé	Colérique
Formel	Lente

8ème activité : Dialogue

- Objectifs :
 - imaginer une conversation entre Mme Bovary et Rodolphe
 - jouer le dialogue
 - penser au registre de langue
- Durée :

- 10 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants de se mettre en binôme, et dit « Imaginez qu'Emma et Rodolphe se croisent quelque part après qu'il lui a envoyé la lettre pour lui dire qu'il ne vient pas pour s'enfuir avec elle. Jouez la scène »

9ème activité : Improvisation

- Objectifs :
 - parler spontanément
 - jouer un rôle
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - les rôles
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont faire une improvisation en groupe classe. Il s'agit de la réunion de 10 ans au collège. Il leur donne la flashcard avec leur rôle, et ils commencent à jouer.

LA STAR	L'INVISIBLE	LE DRAMAKING	LE «PSYCHOLOGUE»
LE NERD	L'INTELLIGENT	LA BLONDE	LA MANIPULATRICE
LA FEMME CAPRICIEUSE	LE SEDUCTEUR	LE MANIPULATEUR	L'INVISIBLE
LE FILS A PAPA	LA SEDUCTRICE	LA NAÏVE	LE NERD

10ème activité : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues

- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente. Ensuite, les étudiants s'échangent le virelangue pour apprendre pour la séance suivante.

BILAN DE LA SÉANCE

Ces activités se sont faits avec les étudiants lors de leur 8ème séance, et A2 et A5 y participaient. Elles avaient parfois des blocages pour parler, mais elles essayaient. Nous n'avons malheureusement pas pu faire le dialogue qui suivait l'extrait de «Madame Bovary» car A5 n'avait pas suivi les cours d'histoire de la littérature, durant lequel les étudiants avaient étudié ce livre. Elle ne connaissait donc pas l'histoire du livre, donc l'activité devenait compliqué. Selon la consigne, lors de la lecture, les étudiants étaient censés mettre une intonation expressive, mais elles avaient des difficultés à lire le texte d'une manière fluide, donc cela aurait fait trop de choses auxquelles il fallait penser, je leur ai finalement demandé de le lire normalement. Concernant la distinction entre [s] et [z], elles arrivaient bien à la faire lors des exercices, mais moins bien quand elles parlaient librement. Nous avons fait une improvisation sur une dispute deux fois lors de la séance: comme deuxième activité et comme dernière activité. La première fois, A2 était seule (A5 est arrivée lors de la 3ème activité), donc je faisais l'improvisation avec elle. Elle n'avait pas bien compris la consigne, mais elle parlait bien malgré cela, et la dernière activité a bien fonctionné. Les deux avaient l'air d'être bien à l'aise et elles ont bien parlé.

7ème séance (1h30)

- Objectifs principaux :
 - utiliser correctement le conditionnel présent
 - maîtriser les phrases avec «si»
 - parler spontanément sans trop chercher ses mots
 - faire un résumé à l'oral de quelque chose qui vient d'être regardé
- Nombre d'activités:
 - 9
- Documents supports:
 - les virelangues
 - les vidéos pour la compréhension orale: «Le petit Nicolas» <https://www.youtube.com/watch?v=oJ77y9xGgRU>, consulté le 10.04.2013 et « En français parlé http://www.dailymotion.com/video/xm7xwi_en-francais-s-il-vous-plait_fun, consulté le 10.04.2013

1ère activité : Mise en situation

- Objectifs :
 - se mettre dans le bain linguistique du français
- Durée :
 - 5 minutes

- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches :
 - Les étudiants se mettent en groupe de 3 à 4 personnes et se donnent de leurs nouvelles pour se mettre dans le bain linguistique.

2ème activité : Une histoire hypothétique

- Objectifs :
 - raconter une histoire en utilisant les phrases avec si (si + imparfait + conditionnel présent)
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo, tableau, craie
- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant présente l'activité. Les étudiants vont individuellement penser à une histoire hypothétique qui pourrait leur arriver. Il leur rappelle la règle des phrases hypothétiques avec si : si + imparfait + conditionnel présent, et qu'ils vont utiliser ce type de phrase dans leur discours. Les étudiants peuvent se préparer pendant 5 minutes, et ils peuvent prendre des notes. Ensuite ils racontent un par un leur histoire devant leur groupe de 3 à 4 personnes.

3ème activité : Débat: pour ou contre les symboles religieux ostentatoires

- Objectifs:
 - argumenter pour un point de vue
- Durée:
 - 15 minutes
- Matériel:
 - papier et stylo
- Modalités:
 - 2-3 personnes
- Démarche :
 - L'enseignant annonce le thème du débat : « pour ou contre les symboles religieux ostentatoires (hijab, burka, croix etc.) ». Il demande qui veut être pour et qui veut être contre et à partir de cela, il constitue des équipes de 2 à 3 personnes qui sont pour et des équipes de 2 à 3 personnes qui sont contre. L'enseignant laisse les étudiants 5 minutes pour discuter pour trouver des arguments. Ils peuvent noter leurs arguments. Ensuite c'est aux étudiants de débattre.

4ème activité : Improvisation

- Objectifs :

- parler spontanément en français
- Durée :
 - 10 minutes
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - L'enseignant divise les étudiants en deux et puis en binôme. La moitié des étudiants va jouer la situation 1, l'autre la situation 2 et vice versa. Pendant ce temps-là l'enseignant circule pour observer.

Situation 1 :

Deux amis se croisent dans la rue. Ils ne se sont pas vus depuis 10 ans. Ils commencent à se parler. Un des deux a eu une vie facile avec beaucoup de réussite professionnellement, l'autre n'a pas eu cette chance et est devenu plutôt négatif. Jouez la scène.

Situation 2 :

Chez le psychologue. Un étudiant joue le psychologue, le deuxième joue le patient qui a un de ces caractéristiques:

- une personne hypocondriaque
- une personne schizophrène
- une phobie étrange

5ème activité : Compréhension orale

- Objectifs :
 - comprendre un document oral
 - faire un résumé à l'oral
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - ordinateur, (vidéoprojecteur), enceintes, internet
- Documents supports :
 - clips sur youtube : L'introduction du film « Le petit Nicolas »⁴⁸ et « en français s'il vous plaît »⁴⁹
- Modalités :
 - en binôme
- Démarches :
 - Les étudiants regardent ensemble les deux vidéos sur internet : L'introduction du film « Le petit Nicolas » et sketch « en français s'il vous plaît ». (Si les étudiants sont nombreux, il est préférable d'utiliser une vidéoprojecteur, sinon, un ou plusieurs ordinateurs). Après avoir regardé les deux vidéos, les étudiants se mettent en binôme. Un étudiant fait un résumé du premier clip et le deuxième de l'autre.

48 <https://www.youtube.com/watch?v=oJ77y9xGgRU>, consulté le 10.04.2013

49 http://www.dailymotion.com/video/xm7xwi_en-francais-s-il-vous-plait_fun, consulté le 10.04.2013

6ème activité : Présenter les traditions autour d'une fête en Norvège

- Objectifs :
 - parler d'une fête norvégienne
- Durée :
 - 20 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - individuellement. A présenter devant son binôme.
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants qu'ils vont présenter les traditions autour d'une fête norvégienne. Les étudiants se mettent en binôme et choisissent chacun de quelle fête ils vont parler. Ensuite, chaque étudiant a 10 minutes de préparation et peut prendre des notes sur les traditions autour de la fête choisie, pour enfin la présenter devant son binôme. L'enseignant reste en disposition pour des problèmes de vocabulaire etc.
 - Exemples des fêtes : Noël, Pâques, le 17 mai (la fête nationale)

7ème activité : lecture

- Objectifs :
 - lire d'une manière fluide
 - bien distinguer les groupes rythmiques
 - avoir une bonne prononciation
 - inventer un dialogue
 - jouez le dialogue
- Durée :
 - 15 minutes
- Modalités :
 - en binôme
- Matériels :
 - papier et stylo
- Documents supports :
 - extrait de « No et moi » de Delphine de Vigan
- Démarches :
 - L'enseignant donne l'extrait de « No et moi » aux étudiants et explique le contenu du roman : Il s'agit d'une fille surdouée qui rencontre une fille SDF. Il leur demande ensuite de se mettre en binôme et les étudiants lisent le texte à haute voix à leur binôme. L'enseignant leur demande de faire attention au découpage des groupes rythmiques et d'essayer de lire d'une manière fluide.
 - Pour aller plus loin :
 - L'enseignant demande ensuite aux binômes d'imaginer une suite au dialogue entre les deux jeunes filles. Elles ont 5 minutes de préparation et 5 minutes pour jouer le dialogue.

NO ET MOI

La gare d'Austerlitz, j'y vais souvent, le mardi ou le vendredi, quand je finis les cours plus tôt. J'y vais pour regarder les trains qui partent, à cause de l'émotion, c'est un truc que j'aime bien, voir l'émotion des gens, c'est pour ça que je ne rate jamais les matchs de foot à la télévision, j'adore quand ils s'embrassent après les buts, ils courent avec les bras en l'air et ils s'enlacent, et puis aussi *Qui veut gagner des millions*, il faut voir les filles quand elles donnent la bonne réponse, elles mettent leurs mains devant leur bouche, renversent la tête en arrière, poussent des cris et tout, avec des grosses larmes dans leurs yeux. Dans les gares, c'est autre chose, l'émotion se devine dans les regards, les gestes, les mouvements, il y a les amoureux qui se quittent, les mamies qui repartent, les dames avec des grands manteaux qui abandonnent des hommes au col relevé, ou l'inverse, j'observe ces gens qui s'en vont, on ne sait pas où, ni pourquoi, ni pour combien de temps, ils se disent au revoir à travers la vitre, d'un petit signe, ou s'évertuent à crier alors qu'on ne les entend pas.

Quand on a de la chance on assiste à de vraies séparations, je veux dire qu'on se sent bien que cela va durer longtemps ou que cela va paraître très long (ce qui revient au même), alors là l'émotion est très dense, c'est comme si l'air s'épaississait, comme s'ils étaient seuls, sans personne autour. C'est pareil pour les trains à l'arrivée, je m'installe au début du quai, j'observe les gens qui attendent, leur visage tendu, impatient, leurs yeux qui cherchent, et soudain ce sourire à leurs lèvres, leur bras levé, leur main qui s'agite, alors ils s'avancent ils s'étreignent, c'est ce que je préfère, entre tout, ces effusions.

Bref, voilà pourquoi je me trouvais gare d'Austerlitz. J'attendais l'arrivée du TER de 16h44, en provenance de Clermont-Ferrand, c'est mon préféré parce qu'il y a toute sorte de gens, des jeunes, des vieux, des bien habillés, des gros, des maigres, des mas fagotés et tout. J'ai fini par sentir que quelqu'un me tapait sur l'épaule, ça m'a pris un peu de temps parce que j'étais très concentrée, et dans ce cas-là un mammoth pourrait se rouler sur mes baskets, je ne m'en rendrais pas compte. Je me suis retournée.

- T'as pas une clope ?

Elle portait un pantalon kaki sale, un vieux blouson troué aux coudes, une écharpe Benetton comme celle que ma mère garde au fond de son placard, en souvenir de quand elle était jeune.

- Non, je suis désolée je ne fume pas. J'ai des chewing-gums à la menthe, si vous voulez.

8ème activité : improvisation

- Objectifs :
 - parler spontanément
 - jouer un rôle
- Durée :
 - 10 minutes
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant présente la situation de l'improvisation : une réunion pour un groupe des gens avec de différentes addictions, parfois étranges. Il demande à chaque étudiant de choisir une addiction et ensuite ils parlent.

9ème activité : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente. Ensuite, les étudiants s'échangent de virelangue pour apprendre pour la séance suivante.

BILAN DE LA SÉANCE

Les activités de cette séance ont été menées avec les étudiants lors de la 9ème séance: A2, A5 et A6 y participaient. Cette séance s'est très bien déroulée. Les étudiants participaient très bien et parlaient bien. A2 avait des problèmes avec l'activité «une histoire hypothétique» car elle ne connaissait pas bien le conditionnel et les phrases avec «si» mais elle essayait quand-même, ce qui est bien. L'extrait du film «le petit Nicolas» était un peu long, donc A6 avait des difficultés à se rappeler de tout. A part cela, elle a bien parlé. L'activité de lecture n'était pas évidente pour A2, car le texte était peut-être trop difficile pour elle. Les étudiants étaient malheureusement trop fatigués pour préparer le dialogue de «No et moi». Nous avons fini la séance par une improvisation: une réunion entre des personnes ayant une phobie étrange, et cela a bien marché. C'était agréable et semblait être pour eux une bonne manière de finir la séance. Nous n'avons pas eu le temps de faire l'activité sur la présentation d'une fête norvégienne.

8ème séance (1h30)

- Objectifs principaux :
 - maîtriser le futur simple
 - faire un exposé clair et compréhensible
 - parler d'une actualité
 - lire avec un bon débit
 - argumenter
 - maîtriser la différence entre [y], [ʏ] et [Y]
 - parler spontanément et librement sur un sujet donné
- Nombre d'activités :
 - 9
- Documents supports :
 - texte pour l'exercice de lecture
 - Pour l'exercice de phonétique: <https://www.youtube.com/watch?v=kTOcsf2nR1o>
 - poème de *plaisir des sons*

1ère activité : Mise en situation

- Objectifs :
 - se mettre dans le bain
- Durée :
 - 5 minutes
- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches :
 - Pour se mettre dans le bain, les étudiants se mettent par groupe de 3 à 4 personnes, et ils parlent de ce qu'ils veulent. S'ils n'ont pas d'idée, ils peuvent parler de la semaine qui vient de passer ou de ce qu'ils trouvent difficile en français.

2ème activité : Ma vie dans 10 ans

- Objectifs :
 - Faire un discours
 - utiliser le futur simple
 - Durée :
 - 10 minutes
 - Matériel :
 - stylo et papier
 - Modalités :
 - à présenter individuellement devant un binôme
 - Démarches :
 - L'enseignant annonce aux apprenants qu'ils vont parler de comment ils imaginent leur vie dans 10 ans, et qu'ils vont devoir utiliser le futur simple pour en parler. Les étudiants ont 5 minutes pour se préparer pour ensuite se mettre en binôme et raconter cela devant le binôme.

3ème activité : Exposé d'un sujet d'examen / présentez un livre / présentez une actualité

- Objectifs :
 - parler d'un sujet d'examen
 - faire un discours individuel (préparé)
- Durée :
 - 20 minutes
- Matériel :
 - notes
- Modalités :
 - à présenter individuellement devant 3-4 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant a donné un devoir lors de la séance dernière, que les étudiants allaient préparer un petit exposé de 5 minutes, soit sur un sujet en lien avec un examen de fin d'année, soit sur une actualité ou un livre. Les étudiants ont d'abord 5 minutes de préparation afin de pouvoir poser des questions à l'enseignant si nécessaire et pour regarder à nouveau leurs notes.

4ème activité : Lecture

- Objectifs :
 - s'entraîner à lire un poème à haute voix
- Durée :
 - 10 minutes
- Documents supports :
 - poème
- Modalités :
 - individuellement et en binôme
- Démarches :
 - Les étudiants se mettent en binôme. L'enseignant leur donne chacun une copie d'un poème du livre *plaisir des sons* (p. 22). Chacun des étudiants lisent le poème devant leur binôme. Le binôme corrige son camarade si nécessaire, et ensuite c'est à son tour de lire le poème.

Le loup et la lune

Les nuages, le silence et la nuit

La lune, muse sans mesure

Je veux lui dire

Les mots les plus fous

Je brûle furieux

Je hurle lucide

Elle. Suspendue

Tout au fond de la nuit

Séduisante

Lointaine

Murmure.

Un air d'amour

S'allume sur le mur

5ème activité : Débat : pour ou contre la peine de mort

- Objectifs :
 - argumenter
 - collaborer en équipe pour trouver des arguments
- Durée :
 - 15 minutes
- Matériel :
 - papier et stylo
- Modalités :
 - 2-3 personnes contre 2-3 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant annonce aux étudiants qu'ils vont faire un débat sur le sujet de la peine de mort. Il demande qui veut être pour et qui veut être contre et constitue ainsi des équipes de 2-3 personnes. Puis, les équipes ont 5 minutes pour trouver leurs arguments. Ils peuvent les noter sur un papier, et ensuite une équipe « pour » et une équipe « contre » débattent.

6ème activité : Phonétique – discrimination [y], [ʊ] et [Y]

- Objectifs :
 - prononcer [y] correctement
 - rendre les étudiants conscient de l'opposition entre [y], [ʊ] et [Y]
 - bien distinguer [y] de [ʊ] et [Y]
- Durée :
 - 10 minutes
- Matériel :
 - tableau et craie, ordinateur, (vidéoprojecteur), enceintes
- Documents supports :
 - FrenchPronunciation - phonétique - son u (<https://www.youtube.com/watch?v=kTOcsf2nR1o>,)
- Modalités :
 - en groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant écrit les mots « voiture », « lumière » et « sûr », suivis par les mots norvégiens « lur » [lʊ:r], « kontur » [kuntʊ:r], « sur » [s ʊ:r] et « myr » [mY :r], « krapyl » [krɑ'pYl], « kyr » [çY:r] au tableau et demande aux étudiants de prononcer les mots en chœur, et ensuite un par un. L'enseignant les corrige si nécessaire. Si le professeur n'est pas francophone, il met ensuite le clip youtube, pour que les étudiants puissent entendre le [y] prononcé correctement. (Si le professeur est francophone, il peut simplement lire une liste de mots). Après que les étudiants ont écouté les mots prononcés par un francophone, ils prononcent à nouveau les mots français au tableau pour que le professeur voit si leur prononciation s'est améliorée. Pour finir l'exercice, l'enseignant écrit les phrases « Luc s'est assis sur la voiture » et « Lucille est sur la lune » pour voir si leur prononciation change quand il ne s'agit plus de mots isolés.

7ème activité : Conversation

- Objectifs :
 - parler librement en groupe
- Durée :
 - 10 minutes
- Modalités :
 - 3-4 personnes
- Démarches :
 - L'enseignant dit aux étudiants de se mettre en groupe de 3-4 personnes et qu'ils peuvent eux-mêmes choisir un thème dont ils aimeraient parler. S'ils n'ont pas d'idée, ils peuvent choisir entre les thèmes en-dessous :
 - Musique – qu'est-ce que vous aimez écouter ?
 - Activités du temps libre
 - Matière préférée.
 - Qu'est-ce que vous aimez dans l'étude du français
 - Qu'est-ce que vous allez faire l'année prochaine ?
 - Suggestions d'activités pour « de passe simple » (l'association pour ceux qui étudient le français à Trondheim)

L'enseignant circule entre les groupes au cas où les étudiants avaient besoin d'aide pour trouver des mots.

8ème activité : Virelangues

- Objectifs :
 - améliorer la prononciation
 - articuler correctement
 - avoir un débit rapide
- Durée :
 - 5 minutes
- Document support :
 - les virelangues
- Modalités :
 - un par un devant le groupe classe
- Démarches :
 - L'enseignant demande aux élèves de présenter le virelangue qu'ils avaient eu lors de la séance précédente.

9ème activité : Discussion sur l'atelier

- Objectifs:
 - évaluer l'atelier
- Durée:
 - 5 minutes
- Modalités:
 - en groupe classe
- Démarches:
 - L'enseignant demande aux étudiants comment ils ont trouvé l'atelier: Ce qu'ils

ont aimé, ce qu'ils n'ont pas aimé et ce qu'ils auraient aimé changer.

BILAN DE SÉANCE

Malheureusement personne n'a été présent pour les deux dernières séances planifiées, donc nous n'avons pas pu tester les activités. Les séances étaient trop proche de la période d'examens, donc les étudiants n'avaient pas le temps de venir.

Annexe 2

Journal de bord

1^{ère} séance

Participants : Apprenantes 2 et 3 (A2 et A3)

Je me suis d'abord présentée (en français), et j'ai expliqué aux étudiantes pourquoi j'avais proposé de faire cet atelier. Je leur ai dit qu'il était interdit de parler norvégien lors de l'atelier, que le but était de parler uniquement en français, et qu'il fallait trouver des stratégies pour s'exprimer autrement s'il leur manquait des mots.

1^{ère} activité : se présenter

Les étudiantes se sont rapidement présentées, en se nommant, en disant d'où elles venaient et ce qu'elles aimaient dans la vie.

2^{ème} activité : Intonation et sentiments

J'ai mené cette activité en situation triangulaire, car nous n'étions que trois personnes. J'ai écrit les phrases au tableau au cas où elles avaient eu du mal à les comprendre quand je les prononçais. Je regrette que nous ayons été si peu nombreux lors de cette activité, cependant les étudiants ont participé activement, avec plaisir et elles ont parfaitement représenté les rôles, et exprimé les sentiments.

3^{ème} activité : Débat

J'ai organisé un débat dont le thème était : « Vivre en ville ou à la campagne ? » Les étudiantes avaient 5 minutes de préparation pour trouver des arguments pour et contre. Ensuite une conversation a commencé. Elles m'ont demandé la traduction de certains mots. J'ai dû les aider un peu pour mener une discussion, mais c'était la première séance. L'activité a été plaisant selon les participantes.

4^{ème} activité (activité transversale): virelangues

J'ai donné une virelangue à apprendre à chacune des étudiantes pour la séance suivante. A2 devait partir à 15h. A3 voulait continuer la séance quand-même. Je leur ai demandé avant que A2 parte si le programme leur convenait. Elles m'ont répondu par l'affirmative et ont ajouté que la chose la plus importante c'était de parler français et qu'elles avaient besoin de ça. Effectivement je m'en suis rendue compte également, parce qu'elles avaient des difficultés à s'exprimer en français. Je ne connais pas le niveau des autres étudiants de licence, mais s'il est similaire, je trouve étonnant qu'ils ne viennent pas à l'atelier, car c'est le seul cours pour pratiquer.

5^{ème} activité : improvisation

A3 et moi-même avons ensuite fait une improvisation. Elle jouait le rôle d'une adolescente qui rentrait à la maison après avoir fait la fête, ivre. Sa mère (moi) l'attend à la maison et est très fâchée. Nous avons commencé à jouer la scène, mais l'apprenante 3 a trouvé ce jeu de rôle un peu difficile. Elle m'a dit qu'elle trouvait le thème un peu embarrassant. Improviser et faire des phrases qui expriment la colère n'était pas aisé pour elle. C'était malgré tout faisable puisque les autres étudiants étaient dans la même situation.

Nous avons également essayé d'improviser la rencontre entre une star (A3) et un enfant (moi). Nous avons commencé mais le même problème s'est posé. Elle avait du mal à lâcher-prise. Selon moi c'était dû au fait que nous n'étions que toutes les deux et que cela

aurait été plus facile avec plus d'étudiants.

A3 m'a confié qu'elle ne connaissait pas bien les autres étudiants et qu'il serait profitable d'avoir des personnes avec qui elle pourrait parler français. C'est la raison pour laquelle elle s'est inscrite à l'atelier.

6ème activité : jeu de rôle

J'ai distribué le manuscrit d'un jeu de rôle qui s'appelle « Un adieu imprévu », j'avais trouvé sur internet. Il s'agissait d'un texte avec des vers en « alexandrin », trois personnages interagissent. A3 a joué le rôle de Victoire et j'ai joué les rôles d'Alexandre et de Maxime. Les répliques de A3 étaient parfois très longues. Le fait que le texte soit en vers donnait un rythme bien précis à la lecture. Comme nous ne connaissions pas les répliques, cela faisait un exercice de lecture en plus, mais je lui ai dit d'essayer de penser au rôle en même temps, et je trouve qu'elle se débrouillait bien. Les émotions étaient là, c'était très réussi. Pour arriver à jouer la scène sans le texte devant les yeux, il aurait fallu le travailler à la maison, et je n'avais pas envie de donner de travail supplémentaire à faire, parce que je sais que les étudiants sont déjà débordés. Nous n'avons pas fait la dernière activité car il ne restait que 15 minutes et A3 était fatiguée.

2ème séance

Participants : Apprenants 1,2,3, 4 et 5 (Apprenant 4 est arrivé lors de la 3ème activité)

1ère activité : Raconter une histoire d'enfance (environ 15 min.)

J'ai donné la consigne suivante : « vous allez raconter une histoire d'enfance aux autres, vous avez 5 minutes pour réfléchir ». Elles avaient la possibilité de prendre des notes, mais finalement elles ne l'ont pas fait. Apparemment je n'ai pas assez bien expliqué parce que A1 croyait qu'elle allait raconter un conte de fée. Je lui ai expliqué à nouveau, et quand elle a compris, elle a commencé à raconter tout de suite, sans avoir réfléchi avant, et les autres n'avaient pas eu 5 min de préparation. A1 a parlé un peu de son enfance, en général, sans trop chercher ses mots. A3 avait du mal à trouver ses mots, mais avec un peu d'aide de vocabulaire cela allait mieux. J'avais dit aux étudiants qu'on allait essayer de parler uniquement en français et de nous débrouiller avec le vocabulaire qu'on avait. Parfois elles disaient certains mots en norvégien et j'ai essayé de traduire, parce qu'ils avaient l'air frustrés quand ils cherchaient trop leurs mots. A5 a raconté une anecdote très amusante sur une bêtise qu'elle avait faite enfant. Elle la racontait bien sans trop hésiter.

2ème activité : Improvisation. (environ 10 min)

J'ai donné la situation de l'improvisation : « cours de grammaire française ». J'avais prévu des fiches de personnages qu'ils ont tiré au sort (moi : star, A2 : prêtre, A3 : pessimiste, A5 : Hypochondriaque, A1 : optimiste)

A1 était la professeure. Elle allait expliquer l'utilisation du subjonctif. Cet exercice n'a pas bien fonctionné car il était un peu difficile. A1 avait du mal à comprendre ce qu'il fallait faire, et quand j'ai essayé de jouer mon rôle de star en intervenant dans son cours, elle n'a pas compris. Je lui ai montré mon personnage pour lui dire que je me comportais de cette façon-là pour incarner au mieux le rôle. Puis A2 n'a presque rien dit parce qu'elle ne savait pas quel devrait être le rôle de prêtre dans une telle situation. De plus, elle ne connaissait pas le subjonctif. Il aurait fallu choisir un autre thème plus facile pour cette improvisation.

A la fin du cours, j'ai demandé l'avis des étudiants, et A2 a dit que cette activité était difficile parce qu'elle ne connaissait pas le vocabulaire religieux « chrétien » et elle ne savait pas comment interpréter ce rôle, mais qu'elle trouvait que les autres activités étaient bien et que le fait de faire des improvisations était bien en général. Je lui ai dit de demander de changer de personnage s'il était trop difficile à interpréter et que c'était bien qu'elle m'en parle. Il est d'ailleurs vrai que le personnage de prêtre dans une telle situation était étrange, car un prêtre n'est pas facilement associé à un cours de grammaire française. A1 semblait également être mal à l'aise dans cet exercice. Je pense que je n'avais pas assez expliqué et cela a posé problème. Il aurait fallu que je donne plus clairement les consignes.

3^{ème} activité (débat) (environ 15-20 min)

J'ai lancé un débat dont le thème était « Donner des notes à l'école primaire ? » Nous avons fait 2 équipes de 2 personnes. A1 et A2 étaient contre, et A3 et A5 étaient pour. Je leur ai dit qu'elles pouvaient discuter en équipe pendant 5 ou 10 min afin de trouver des arguments avant de commencer le débat. Durant ce temps de préparation, A4 est arrivé. Il avait attendu dans la mauvaise salle. Il s'est joint à l'équipe 2. Ensuite ils ont discuté. Ils ont donné leurs arguments. J'ai dû les aider un peu pour trouver leurs mots, et pour réagir aux commentaires de l'autre équipe, mais j'ai l'impression qu'ils ont bien aimé discuter, et A1 surtout, s'est bien engagée dans la discussion.

Activité 4 : Devinette (5 min)

Les apprenants ont regardé chacun leur tour une image d'une personne ou d'un objet. Il fallait ensuite qu'ils décrivent à leurs camarades sans utiliser le nom de l'objet ou le nom de la personne. Les autres ont très vite deviné de quoi ou de qui ils parlaient, mais ils ont quand même continué à expliquer. Pour une prochaine séance il faudrait trouver des objets et des personnes qui sont plus difficiles à trouver. Cette fois-ci j'avais mis Gérard Depardieu, Audrey Tautou, Nicolas Sarkozy, des clés et Victor Hugo.

Activité 5 : Jeu de rôle : Un adieu imprévu (25 min environ)

Les étudiants se sont mis en deux groupes, groupe 1 : A1 (Victoire) et A2 (Maxime et Alexandre), et groupe 2 : A3, A4 et A5. Ils ont échangé les rôles. Ils ont pu lire le jeu de rôle entre eux 2 fois avant de le présenter aux autres. Au milieu de la présentation de A1 et A2, j'ai fait intervenir A4 comme Alexandre. Ensuite, il a joué Victoire. Les étudiants avaient l'air d'apprécier.

A la fin du cours je leur ai donné un virelangue chacun à apprendre pour la prochaine séance. Je leur ai aussi demandé s'ils pensaient qu'il y aurait plus de participants si je décalais l'atelier à un autre moment de la semaine. Ils ont dit que pour eux cette horaire allait bien. C'était uniquement pour A1 et A5 que l'horaire posait problème parfois.

3^{ème} séance

Participants : A2, A5 et A6 (A5 est arrivée lors de la 2^{ème} activité)

1^{ère} activité : Raconter un voyage qui t'a marqué

A2 et A6 ont raconté leurs histoires. Elles ont eu quelques minutes de préparation. Elles sont bien arrivées à s'exprimer. A6 parle très bien le français (elle a vécu un an en France,

comme jeune fille au pair).

2^{ème} activité : situation d'improvisation : soirée d'anniversaire

J'ai dit que nous allions jouer une situation dans laquelle nous fêtons l'anniversaire de A2, nous sommes tous invités. J'ai donné à chacun un petit papier avec leur rôle : A2 serait timide, moi pessimiste et A6 hyperactive. Au début de l'improvisation, A5 est arrivée, et je lui ai donné une carte aussi (star). Nous avons parlé un peu, offert « nos cadeaux d'anniversaire » et puis nous avons fait du « limbo ». C'était amusant. Les étudiantes ont bien réussi à jouer leur rôle, pour ma part c'était difficile de rester pessimiste dans une ambiance résolument joyeuse.

3^{ème} activité : intonation et sentiments

J'ai expliqué la consigne aux étudiants, qu'ils allaient dire des phrases avec des émotions différentes : joyeux, en colère, triste, timide, surpris, amoureux, star, désespéré, se prendre pour un homme politique, un roi, un prêtre etc. Elles sont bien arrivées à interpréter les émotions, mais je ne pense pas que l'activité leur a rapporté quelque chose au niveau de l'intonation en français. Je voulais démontrer qu'il peut être plus facile d'avoir une bonne intonation quand on joue un rôle.

4^{ème} activité : débat

Le thème du débat était sur le mariage pour tous : un groupe pour et un contre. A6 et moi étaient pour et A1 et A5 contre. Nous avons bien discuté, mais nous avons orienté la discussion vers l'adoption des couples homosexuels assez rapidement.

5^{ème} activité : dialogue préparé

A1 et A6: l'ascenseur

J'ai expliqué la consigne : « Vous allez prendre un ascenseur, qui tombe en panne et s'arrête, vous engagez la conversation ». Je leur ai donné des rôles : A1 (hypocondriaque) et A6 (séducteur). Elles ont très bien joué. J'ai laissé environ 5 min. de préparation. A6 avait fait du théâtre avant et ça se voyait, c'était très plaisant. Elle jouait une femme séductrice, et A1 jouait un homme qui avait peur d'elle.

A5 et moi : l'ascenseur

A5 (adolescente), moi (pessimiste). Nous avons du mal à trouver un sujet de conversation, mais nous avons joué une petite scène.

7^{ème} activité : Improvisation

J'ai présenté la consigne : A6 (le garçon) et A5 (la fille) : « une fille et un garçon se croisent pour la 1^{ère} fois dans un couloir. La fille fait tomber ses livres. Jouez la situation. » Elles ont bien joué la situation. A5 a joué une fille très timide, et A6 un garçon qui a essayé d'engager la conversation.

A2 (la mariée), moi (le témoin) : « La mariée et son témoin le jour avant le mariage. La mariée : ' Je ne peux pas me marier demain. Je ne l'aime plus ' Jouez la scène » : Je pense que A2 m'avait mal compris, au lieu de comprendre « témoin » elle croyait que j'allait être sa tante. Nous avons conversé. Elle n'a pas dit qu'elle ne l'aimait plus, mais que les choses n'étaient pas prêtes pour le mariage, et qu'elle trouvait que ce serait mieux si je me mariaais avec son futur-mari.

A5 m'a dit qu'elle avait des problèmes avec les voyelles nasales. Je lui ai dit qu'on pouvait

faire des exercices pour palier ce problème lors de la prochaine séance.

4^{ème} séance

Participants : A1, A2, A3 et A4. (A1 a dû partir après la 3^{ème} activité).

1^{ère} activité : Raconter le résumé d'un film ou d'un livre que vous avez aimé.

J'avais d'abord demandé aux participants de raconter une histoire amusante ou embarrassante, soit réelle soit inventée. Les apprenants ayant du mal à imaginer, j'ai changé la consigne et leur ai demandé de faire le résumé d'un film ou d'un livre. J'avais pensé faire cela plus tard dans la séance, mais ce n'était pas grave. Ils ont tous bien expliqué. A3 cherchait un peu ses mots, ce qui gênait un peu la fluidité de son discours, elle était donc gênée par la situation. Pour les autres, ils n'avaient pas l'air d'être gênés quand ils ont parlé.

2^{ème} activité : Improvisation

A1 et A4 : *Écolier et maîtresse*. Je leur ai donné la consigne : « Un écolier vient d'insulter sa maîtresse. La maîtresse parle avec l'écolier, pour lui dire que ce n'est pas correct de faire ça. Imaginez la conversation », et ils devaient commencer tout de suite. Ils ne pouvaient que discuter entre eux pour trouver ce que l'écolier avait prononcé comme insulte. Ils ont décidé que l'écolier pouvait avoir jeté la veste de sa professeur dans la poubelle. Ceci s'apparentait davantage à un comportement incorrect qu'à une insulte, mais je ne leur en ai pas tenu rigueur. Ils ont bien réussi à mener une conversation. Ils ont parlé pendant quelques minutes. C'était à la fois amusant et intéressant. L'écolier (A4) a dit à son enseignante qu'il avait jeté sa veste dans la poubelle parce qu'elle était vieille.

A2 et A3 : *Miss France*. « Vous vous détestez car vous êtes concurrentes. Elles avaient un peu de mal parfois à trouver des choses à dire, mais elles se sont disputées, en disant : « je suis plus charmante que toi » etc. Elles ont fait «une séance de défilé» une après l'autre pour montrer qui était la plus douée. J'ai vu qu'elles étaient gênées, mais elles ont bien réussi quand même. Je leur ai dit cela après. A2 m'a dit après que c'était plus difficile de le faire devant les autres, et que c'était également difficile parce qu'elle n'avait pas le vocabulaire. Elle m'a demandé si c'était possible de donner des listes de vocabulaire si l'improvisation était sur un sujet spécifique, et que c'était plus facile et plus sympathique d'avoir des conversations tous ensembles.

3^{ème} activité : les voyelles nasales

Lors de la 3^{ème} séance A5 m'avait dit qu'elle avait du mal avec les voyelles nasales, surtout pour les distinguer les unes des autres. J'avais donc préparé des activités sur ce problème précis pour la 4^{ème} séance, mais elle n'était malheureusement pas présente. J'avais pris des activités du livre *plaisir des sons*. Nous avons commencé par nous positionner en cercle. Je leur ai dit qu'auparavant il y avait 4 voyelles nasales en français, mais qu'aujourd'hui il y a normalement que trois qui sont utilisés. Je les ai fait répéter la phrase « un bon vin blanc » pour l'illustrer. Ensuite, nous avons fait des gestes (de *plaisir des sons*) pour mieux prononcer les sons. Ils sont bien arrivés à le faire.

Je voulais leur faire écouter l'exercice 1 p. 94 dans *les 500 exercices de phonétique*, mais il y avait un problème technique, donc on a fait « l'aveugle » : Les élèves se mettent en

binôme. La personne A ferme les yeux. La personne B se met dans un autre coin de la pièce et dit un mot avec une voyelle nasale (un mot avec une voyelle différente pour chaque binôme). A doit aller dans la direction du son et B doit répéter le mot jusqu'à ce que A la retrouve. A1 (l'aveugle) et A2 (voyant). Mot : « bon » et A2 (aveugle) et A4 (voyant) Mot : « banc ». Cet exercice fut difficile à réaliser car il n'y avait pas assez de place pour que cela soit difficile à retrouver B. En plus, il était facile de retrouver le bon mot à cause de la différence des voix (une voix d'homme et une voix de femme). Ils n'ont donc pas pris longtemps pour retrouver la bonne personne.

Ensuite nous avons fait l'exercice 1 p. 94. A2 et A3 n'avaient pas entendu tous les sons. A cause de problèmes avec la photocopieuse, je n'avais pas pris de photocopies, donc ils n'avaient pas de support, je leur ai juste demandé de repérer dans quel ordre ils entendaient les sons, ce qui était plus difficile quand ils n'avaient pas les mots devant eux.

Pour finir les exercices sur les voyelles nasales, je leur ai fait lire le dialogue « malentendu » p. 68 de « plaisir des sons ». Ils sont bien arrivés à prononcer les voyelles nasales. Je leur ai fait lire 2 fois, ils ont gardé le même rôle du dialogue.

A1 a dû partir.

4^{ème} activité : Débat

Le thème du débat : Pour ou contre les études gratuites. Les apprenants avaient 5 minutes de préparation. A2 et A4 étaient contre et A3 et moi étions pour. Nous sommes arrivés à avoir une bonne discussion. Ils ont tous bien participé.

5^{ème} activité : improvisation

J'ai dit aux étudiants que nous allions faire partie du comité qui prépare une soirée pour les étudiants de français, par exemple « de passe simple » (=les gens assez simples). « De passe simple » est l'association des étudiants de français au NTNU). J'ai dit que A2 allait avoir des idées extravagantes, A4 allait être négatif, moi positive et A3 celle qui parle tout le temps d'autres choses. C'était amusant. A3 était un peu gênée à cause de la fatigue je crois, mais elle a essayé quand-même et ils ont tous bien joué leur rôle. Nous n'avons pas trouvé grand chose pour la préparation de la soirée, mais nous avons eu fait une bonne conversation, ce qui était le plus important.

Je leur ai demandé ensuite comment ils avaient trouvé les activités de la séance, et ils m'ont dit que c'était bien comme cela, quand c'était varié avec des activités bien différentes et que c'était sympathique d'y participer. Ils m'ont également dit que c'était plus facile de faire des conversations ensemble que des improvisations devant les autres, parce que c'était plus embarrassant et il leur manquait du vocabulaire. Ils ont aussi dit que c'était agréable de lire et de faire des exercices de phonétique.

5^{ème} séance

Participant : A3

J'ai commencé par lui demander si elle avait passé une bonne semaine ce qu'elle avait fait, afin qu'elle soit directement mise en rapport avec le bain linguistique français.

Activité 1 : Raconter un conte de fée

J'ai demandé d'inventer un conte de fée où chacun dirait une phrase. Nous avons pratiqué pendant 10 minutes environ. Nous avons inventé une histoire d'une princesse norvégienne qui part en France parce qu'elle est intéressée par la mode et elle y rencontre son prince.

Activité 2 : Les voyelles nasales

2^e séance de travail sur les voyelles nasales. Nous avons commencé par faire les mouvements des voyelles nasales.

Ensuite j'ai dessiné trois cadres au tableau, un pour chaque voyelle nasale. (J'ai marqué le symbole phonétique pour chaque voyelle, chacun dans un cadre). J'ai commencé à dire des mots, en montrant un bâton sur la voyelle nasale que je prononçais. J'ai demandé A3 si elle comprenait. Elle a répondu par l'affirmative, mais j'ai quand-même répété les règles pour être sûre. Je lui ai dit quelques mots et phrases qu'elle allait reprendre en me montrant quelles voyelles elle prononçait. Puis je lui ai donné quelques mots et phrases écrites, où elle allait faire la même chose. Elle y arrivait bien.

J'ai donné l'exercice de diction à A3. Nous l'avons d'abord lu une fois, et puis je lui ai demandé s'il y avait des mots qu'elle ne comprenait pas. J'ai expliqué les mots. Puis nous avons lu le jeu de rôle 4 fois (2 fois dans le même rôle) pour nous entraîner. Il y avait beaucoup de voyelles nasales, et c'était difficile à prononcer pour toutes les deux. Nous avons essayé de le lire très lentement pour mieux arriver à articuler. Peut-être aurait-il été bien de travailler d'abord à la maison, et de le travailler ensemble par la suite pour pouvoir aussi travailler sur l'intonation des phrases. Il serait peut-être intéressant à de travailler à nouveau là-dessus étant donné que cet exercice était un peu difficile au niveau de la prononciation.

3^{ème} activité : Au restaurant

J'ai dit que nous allions faire une improvisation d'une scène au restaurant. J'ai demandé à l'étudiante si elle souhaitait être serveuse ou cliente. Elle a choisi d'être serveuse, donc j'étais la cliente. J'avais préparé un menu à donner. J'avais oublié de lui dire de penser au registre de langue, mais elle a été polie. L'improvisation était assez courte, mais elle a bien fonctionné. L'étudiante ne cherchait pas trop ses mots, donc c'était assez fluide.

4^{ème} activité : Débat

Nous avons débattu sur le thème « pour ou contre les uniformes au lycée ». A3 était pour et moi contre. Nous avons pris quelques minutes pour nous préparer, à trouver des arguments. Elle exprimait ses arguments de façon correcte. J'avais plus du mal à trouver de bons arguments, donc j'ai dit des choses un peu ridicules, mais le but était de parler, donc ce n'était pas grave.

5^{ème} activité : Raconter une histoire extraordinaire

J'ai dit que nous allions raconter une histoire extraordinaire, vraie ou inventée. Nous avons pris quelques minutes de préparation. Elle a commencé à raconter une histoire dans laquelle elle était en Ecosse, elle trouve un château et elle a compris que c'était Poudlard de Harry Potter. J'ai aussi raconté une histoire, où j'ai dit que quand j'avais 18 ans, je suis allée à Hollywood, et Brad Pitt est tombé amoureux de moi.

J'avais préparé plus d'activités, mais les autres étaient difficiles à réaliser sans plus d'apprenants. Nous sommes quand-même restées jusqu'à 15h50, donc nous avons presque

utilisé tout notre temps. Même si nous n'étions que toutes les deux, c'était agréable, et A3 s'exprimait avec plus de facilité que d'habitude.

Je l'ai trouvé plus à l'aise que d'habitude. Peut-être c'était bien pour elle d'être la seule participante. Je lui ai demandé à la fin de la séance si c'était plus gênant d'être seule, et elle m'a dit que cela allait, mais qu'elle ne pouvait pas parler en français comme cela avec n'importe qui.

6^{ème} séance

Participants : A1, A2 et A4 (A1 est arrivée lors de l'activité 2 et est partie au milieu de l'activité 5)

J'ai décidé de faire le même programme que la semaine précédente, pour pouvoir tester les activités sur plus de participants.

1^{ère} activité : Conversation

J'ai demandé aux étudiants ce qu'ils avaient fait dans la semaine et quels projets ils avaient pour le week-end. Ils étaient bien bavards tous les deux et ils se sont bien exprimés.

2^{ème} activité : Inventer un conte de fée

Je leur ai dit que nous allions inventer un conte de fée. Chaque personne dit une phrase, et la personne suivante doit continuer l'histoire. A1 est arrivée au milieu de l'activité. J'ai participé aussi. A2 a commencé l'histoire, et il s'agissait d'un cheval magique parti à Berlin pour rencontrer d'autres personnes ou d'autres animaux magiques. Nous nous sommes bien amusés. Certains participants avaient un peu de mal à se contenter avec seulement une phrase, surtout A1. Elle a fait tout un paragraphe.

3^{ème} activité : Au restaurant

J'ai donné un menu à chaque participant et je leur ai dit qu'ils allaient faire une scène dans un restaurant. Deux personnes (homme et femme) vont au restaurant, la troisième personne est la serveuse (A1). A1 avait oublié ses lunettes donc nous avons d'abord lu le menu ensemble. Je leur ai dit qu'ils avaient le droit de parler ensemble pour préparer la scène. Ils n'ont presque rien dit pendant un moment, et puis ils ont dit qu'ils étaient prêts. C'était amusant à regarder. A1 était une serveuse très accueillante. A un moment au début elle a tutoyé A2, mais elle s'est vite reprise en faisant une grimace. Ce qui était un peu dommage, c'était qu'elle était souvent en train de me regarder pour savoir si elle avait raison dans ce qu'elle disait. Mais elle y arrivait très bien. A2 et A3 aussi, mais ils parlaient uniquement de nourriture dans la conversation. L'improvisation durait assez longtemps, Le « couple » ne mangeait que l'entrée et le dessert (ce n'était pas prévu mais ils ont sauté le plat principal). En entrée, les deux voulaient des escargots, et A4 a dit que son père élevait des escargots dans son jardin. En dessert, A2 voulait tous les desserts sur le menu, et A4 a commandé 4 crêmes brûlées. A1 a souvent dit « ordonner » au lieu de commander. J'ai oublié de lui en faire la remarque. Après qu'ils aient demandé à avoir l'addition (où ils ont payé en francs), A1 dit en norvégien : « nå kan dere gå » (= maintenant vous pouvez partir).

4^{ème} activité : Les voyelles nasales

Je leur ai dit que nous allions continuer le travail sur les voyelles nasales. Je leur ai demandé de se lever et nous avons fait les mouvements pour chaque voyelle nasale.

L'activité sur la « phonétique en couleur » : Cette fois-ci je n'ai que mis les trois voyelles nasales, et j'ai montré avec une baguette quelle voyelle nasale je prononçais dans des mots. J'ai dit par exemple « un bon vin blanc », et à ce moment-là, A4 a dit qu'il croyait qu'il s'agissait d'une autre voyelle nasale (la quatrième), et j'ai expliqué qu'elle est encore utilisée par certains Français mais ne fait plus partie du français standard. A chaque étudiant, j'ai dit des mots et des phrases, et ils devaient montrer avec la baguette. L'activité s'est bien déroulée, ils faisaient quelques petites erreurs, mais c'était plutôt entre voyelle orale et voyelle nasale que entre les trois voyelles nasales. Ensuite je leur ai donné un papier avec des phrases écrites, et il fallait faire la même chose. Vu qu' A1 n'arrivait pas à lire à cause du fait qu'elle avait oublié ses lunettes, j'ai lu les phrases pour elle, ce qui faisait perdre en partie le but de l'exercice.

L'exercice de diction : Je leur ai donné l'exercice de diction. A1 a dit: « je pense que je vais partir, je peux pas lire et je crée des problèmes ». Je lui ai dit que je pouvais lire pour elle et qu'elle répète après moi, donc j'ai fait comme cela. Elle arrivait bien à prononcer les voyelles nasales, et elle trouvait elle-même qu'elle n'avait pas de problèmes là-dessus. J'ai laissé A2 et A4 seuls, donc je n'ai malheureusement pas entendu s'ils arrivaient bien. Ils me posaient des questions sur des mots (dindon, la basse-cour). Ils n'avaient pas l'air de trop aimer cet exercice. J'étais un peu déçue, car je pensais que cela allait leur plaire.

5^{ème} activité : Devinette

Je leur ai dit que nous allions faire des devinettes (des images des objets ou des personnes). A4 a commencé, il allait faire deviner l'arc de triomphe. Il a très bien fait, parce qu'il a expliqué d'une manière où les autres ont pris du temps à le deviner. A1 a fait une image et après elle devait partir pour chercher de la famille à l'aéroport. A2 et A4 ont fait 2 autres chacun. Pour les autres, ils ont trop vite deviné, donc il faut peut-être trouver des objets et des personnages moins connus.

6^{ème} activité : débat : pour ou contre les uniformes à l'école.

A2 était pour et A4 contre. Ils ont pris quelques minutes pour trouver leurs arguments, puis ils ont fait le débat. Ils arrivaient bien à discuter et ils avaient quelques arguments, mais le débat n'a pas duré longtemps.

7^{ème} activité : A l'office du tourisme

Je leur ai dit qu'ils allaient faire une improvisation dans l'office du tourisme. A4 allait être à l'accueil et A2 la touriste. Ils ont bien joué une scène normale, avec la touriste qui demande des renseignements.

8^{ème} activité : Une rencontre entre un homme et une femme.

Je leur ai dit qu'ils allaient jouer deux personnes qui étaient à un arrêt de bus, et que l'homme allait essayer de courtiser la femme. A4 a commencé par dire qu'il croyait l'avoir vu quelque part, il a essayé de suggérer plusieurs endroits, mais A2 a dit qu'il l'a confondait avec quelqu'un d'autre. Il l'a invité au restaurant, et elle a fini par accepter.

7^{ème} séance

Participants : A2, A3 et A4

Activité 1 : Conversation

Pour les mettre dans le bain linguistique du français, j'ai demandé aux étudiants ce qu'ils allaient faire pendant les vacances de pâques. Ils ont bien parlé même s'ils n'avaient pas de projets vraiment définis.

Activité 2 : L'opposition des consonnes [ʃ] et [ʒ]

Je leur ai dit que nous allions travailler sur l'opposition des consonnes [ʃ] et [ʒ]. J'ai présenté la différence, et je leur ai dit de mettre la main sur le cou pour voir si les cordes vocales vibraient lors de la prononciation du [ʒ] (car c'est une consonne sonore).

Dialogue (Anne et l'homme inconnu) : Je leur ai donné le dialogue et je leur ai dit que nous allions lire le dialogue et bien l'articuler, ensuite changer les rôles, et puis jouer la scène devant les autres. Vu qu'ils n'étaient que trois, j'ai joué avec A2. L'opposition du [ʃ] et de [ʒ] ne semblait pas être trop difficile pour eux.

J'ai ensuite donné le texte « un jeune journaliste » aux étudiants et je leur ai dit que nous allions d'abord lire le texte à haute voix un par un, mais ils n'ont pas bien compris, et cela aurait fait trop de bruit, donc nous l'avons lu un par un en silence. Ensuite, je leur ai dit de se mettre en binôme, où une personne lit le texte phrase par phrase, et l'autre répète. Pour former des paires, je le faisais avec A2, ce qui a fait que je n'entendais malheureusement pas ce que faisaient les autres. A2 prononçait bien, mais le problème était qu'il y avait plutôt un problème de mémorisation. Je leur ai interdit de regarder le texte quand ils allaient répéter, pour voir si c'était plus facile de prononcer les sons en lisant ou en parlant. Ensuite je leur ai dit que nous allions inventer une histoire sur les jumeaux Jean et Géraldine (pour y mettre des [ʒ]), mais ils avaient du mal à ce moment-là à inventer des choses (à cause de la fatigue), donc l'histoire n'a pas duré longtemps.

Activité 3 : Improvisation

J'ai dit aux apprenants d'imaginer la suite de la conversation entre Anne et l'homme dans le train. A2 et A4 ont commencé. Ils ont très bien parlé. C'était très amusant. A4 a dit qu'il était duc et qu'il allait faire quelque chose de criminel et voulait qu'« Anne » l'aide. Elle a fini par accepter.

Ensuite, J'ai dit à A3 que c'était à notre tour de faire l'improvisation, mais elle ne voulait pas, et je ne l'ai pas forcé.

Activité 4 : Qui suis-je ?

J'ai dit aux apprenants que nous allions jouer à « qui suis-je ? » Chaque personne a écrit le nom d'un personnage célèbre sur un petit bout de papier, et l'a ensuite donné à son voisin. Le but du jeu était pour chaque personne de trouver qui ils étaient en posant des questions aux autres comme « est-ce que je suis une femme ? », « est-ce que je suis chanteuse ? » etc. Nous nous sommes bien amusés, mais certains personnages étaient difficiles à retrouver, donc il y avait parfois besoin de donner des indices supplémentaires pour arriver à deviner.

Activité 5 : Planifier un voyage

Je leur ai dit que nous allions imaginer que nous allions tous faire un voyage ensemble et que nous devons planifier où aller etc. A4 a proposé que nous pouvons faire un voyage à Levanger (qui se trouve deux heures au nord de Trondheim). A3 voulait aller à Disneyland à Paris et A2 aux îles Shetland. Les autres ont dit que nous pouvions tous émigrer là-bas et nous faire notre propre disneyland aux îles Schetland. C'était un peu bizarre au niveau du

contenu et nous n'avons pas planifié plus que ça, mais nous avons bien parlé quand-même. A la fin de la séance A2 m'a demandé si nous pouvions faire des activités pour parler dans un temps verbal spécifique (le futur simple par exemple) parce qu'elle avait du mal. Je lui ai dit que j'allais en planifier.

8^{ème} séance

Participants : A2 et A5 (A5 est arrivée dans la deuxième moitié du cours, lors de la 3ème activité).

Activité 1 : Conversation

Nous avons commencé la séance par nous raconter ce que nous avons fait pendant les vacances de pâques étant donné que les vacances venaient de se terminer. Le but était de le faire en utilisant le passé composé et l'imparfait. J'ai demandé à A2 si elle connaissait les règles d'utilisation de ces deux temps verbaux, et elle m'a dit qu'elle voulait qu'on fasse une petite répétition. J'ai expliqué que l'imparfait s'utilise quand on fait une description, quand on parle d'une habitude, quand on parle de la situation et quand on parle d'une action qui est en train de se passer quand il y a autre chose qui intervient. Ensuite j'ai expliqué que le passé composé est utilisé lors d'une énumération des actions au passé, quand on parle d'une action ponctuelle dans le temps et quand une action intervient dans quelque chose qu'on est en train de faire.

J'ai l'impression que A2 n'a quand-même pas compris parce qu'elle n'a presque utilisé que l'imparfait quand elle a parlé, même si elle a parlé des actions ponctuelles. J'ai hésité si je devais le lui dire, mais je ne voulais pas, car j'avais peur de l'interrompre dans son discours. Cette étudiante n'a pas l'habitude du français, donc j'ai essayé de pas trop la corriger. J'ai parfois corrigé ses fautes, mais j'avais peur d'en faire trop, parce que je trouvais qu'à son niveau, le plus important pour elle, c'est d'arriver à communiquer, et à dire ce qu'elle a envie de dire, sans trop réfléchir sur les fautes de langue.

Activité 2 : Dispute

Étant donné qu'il n'y avait que A2 qui était venue, j'ai fait l'improvisation avec elle. Je lui ai dit que nous allions jouer une dispute, et je lui ai demandé si elle avait des propositions de thème. Elle m'a dit que dans sa famille, il n'y avait pas mal de dispute sur quel type de nourriture manger, parce que son copain a travaillé sur l'inspection de la nourriture auparavant. Nous avons commencé à en parler mais cela est devenu une discussion un peu bizarre. Je pense qu'elle n'a peut-être pas bien compris la consigne, mais nous avons quand-même discuté un peu sur la nourriture – de ce qui est bien à manger et ce qui n'est pas bien de manger. J'ai fait l'effort de ne pas être d'accord.

Activité 3 : Raconter ton métier de rêve

J'ai dit qu'elle allait raconter son métier de rêve. A5 est arrivée lors de cette activité, donc elle a aussi parlé de son métier de rêve. Le but de cette activité était de parler au conditionnel présent. Nous avons fait une petite répétition sur comment former le conditionnel. Elles n'ont pas beaucoup parlé, mais je pense que c'était plutôt un blocage de leur imagination et non pas une difficulté pour s'exprimer.

Activité 4 Débat

Pour ou contre l'entrée de la Norvège dans l'union européenne. Je leur ai laissé quelques

minutes de préparation. A2 était pour et A5 contre. Elles ont trouvé de bons arguments.

Activité 5 : Phonétique : [s] / [z]

Je leur ai dit qu'elles pouvaient imaginer un serpent quand elles prononcent [s], et une abeille quand elles prononcent [z] (tiré de *plaisir des sons*)

Nous avons fait l'exercice 6 p. 144 dans *les 500 exercices de phonétique*

Elles l'ont bien réussi. Ensuite, nous avons fait un exercice où il s'agissait de répéter des mots. Elles ont bien réussi à prononcer le [z] dans une situation d' « écouter/répéter », et moins bien quand il s'agissait de parler librement.

Dans l'exercice de lecture elles étaient assez attentives à la prononciation et elles y sont bien arrivées, tandis que dans l'exercice de prononciation qui suivait, elles avaient un peu plus de difficultés à prononcer.

Activité 6 : Lecture

Dans le cours magistral sur l'histoire de la littérature, les étudiants ont lu « Madame Bovary ». J'avais choisi un extrait de cet ouvrage (le rêve de Mme Bovary) pour un exercice de lecture. Je leur ai dit de bien penser à l'intonation et de mettre différents sentiments dans le texte. Le but à la base était de lire le texte avec des sentiments différents pour voir comment cela pouvait changer l'intonation, et peut-être le rendre plus facile à lire, mais quand j'ai dit à A2 de commencer à le lire dans une manière joyeuse, ça ne marchait pas très bien, parce que le texte était déjà difficile à prononcer pour elle, donc je leur ai dit de le lire normalement. Elles avaient du mal à prononcer le texte, surtout de le rendre assez fluide dans la manière de le lire, au niveau de l'intonation et du rythme.

J'avais prévu de leur faire imaginer un dialogue entre Emma et Rodolphe, où ils se rencontrent après qu'Emma a reçu la lettre. Mais vu que Monique ne suit pas le cours de l'histoire de la littérature, elle ne connaissait pas l'histoire, donc au lieu de faire ça, nous avons fait une autre improvisation (activité 7).

Activité 7 : improvisation

Dispute : Deux copines ont prévu d'aller au cinéma ensemble, mais une des deux (A5) vient très en retard. Elles ont très bien joué. C'était amusant à regarder, elles ont bien parlé car elles étaient plus à l'aise.

9^{ème} séance

Participants : A2, A5 et A6 (A5 est arrivée lors de la 5ème activité)

1^{ère} activité : Conversation

Pour les mettre dans le bain du français, j'ai commencé par leur demander de raconter ce qu'elles avaient fait de leur semaine, depuis la séance précédente. Elles ont bien parlé.

2^{ème} activité : Improvisation

Consigne : deux amies se croisent dans la rue. Elles ne se sont pas vues depuis 10 ans. Elles commencent à se parler. Une des deux a eu une vie facile avec beaucoup de réussite professionnelle, l'autre n'a pas eu cette chance et est devenue plutôt pessimiste.

A2 allait être la personne qui a réussi sa vie le moins bien. C'était drôle, elle s'est bien mise en rôle. Elle a mis son écharpe autour d'elle pour montrer qu'elle avait froid, et elle s'est assise et mise à faire la mange. Elle était donc une fille SDF. A6 est venue lui parler car elle la reconnaissait. Elles ont commencé à discuter, et A6 était affligée de voir son ancienne copine souffrir autant. Elle lui a proposé de rentrer à la maison avec elle pour y vivre, car elle avait beaucoup d'argent.

3^{ème} activité : Improvisation

Je leur ai dit qu'une des deux avait Rendez-vous chez un psychologue à cause d'une phobie étrange, et que c'était à elles de choisir la phobie. A2 voulait être psychologue, et A6 a choisi qu'elle avait peur de la couleur rouge. Toutes les deux ont très bien joué, et elles ont bien parlé. A2 lui a dit de fermer les yeux et quand elle lui a dit de les ouvrir, elle a dit « BØ » (son de peur. Malheureusement elle a fait l'onomatopée norvégien pour faire peur), et A6 et moi avons sauté en l'air toutes les deux. C'était très amusant.

4^{ème} activité : Débat

Pour ou contre la portée des symboles religieux à l'école (hijab, burka, croix, etc.) A2 était pour et A6 était contre. Les deux avaient de bons arguments, et elles ont bien discuté, et elles ont bien réussi à faire comprendre leurs arguments.

Après qu'elles ont fini le débat, nous avons continué à discuter un peu. J'ai commencé à parler du fait de porter le hijab n'est normal qu'à partir de l'âge de 13-15 ans, et qu'en Norvège il y a des filles de l'âge de 5 ans qui porte le hijab. Ce fait était remarqué dans des journaux norvégiens il y a quelques années, quand ce débat était actuel en Norvège.

5^{ème} activité : Une histoire hypothétique

Je leur ai demandé d'imaginer ce qu'elles feraient si elles étaient millionnaires. Le but de l'activité était de parler au conditionnel présent pour parler de l'hypothèse, et utiliser des phrases avec si. A2 a dit qu'elle n'était pas sûre de connaître le conditionnel. A6 et moi lui ont expliqué. Nous l'avons fait en faisant des parallèles avec le futur simple et que la fin des conjugaisons était la même qu'à l'imparfait. Ensuite, nous avons expliqué l'utilisation hypothétique du conditionnel et que ce mode est souvent utilisé aussi pour être poli, mais que dans ce cas là, c'était par rapport à l'hypothèse, pour parler de quelque chose qui n'est pas sûr.

A6 a commencé à parler. Elle a bien utilisé le conditionnel, et elle a bien utilisé la formule des phrases avec « si » : *si + imparfait + conditionnel présent*. A2 a essayé ensuite, et elle a bien réussi au début, mais cela l'a stressé de ne pas bien connaître le conditionnel, donc elle s'est mis des bloquages à cause de cela, ce qui est dommage, étant donné qu'elle réussissait bien.

6^{ème} activité : Compréhension orale

Nous nous sommes mis à côté d'un ordinateur pour regarder des clips pour la compréhension orale. D'abord, je leur ai montré l'introduction du film « le petit Nicolas ». Après avoir regardé le clip, j'ai demandé à A6 de nous faire un résumé de ce que nous venions de voir dans le film. Elle a bien expliqué, mais le clip était un peu trop long, donc c'était un peu difficile de se rappeler de tout.

Ensuite, j'ai montré le clip « En français s'il vous plaît » et j'ai demandé à A2 d'expliquer de quoi il parlait. Il semblait qu'elle ne comprenait pas la question, mais ce qu'elle a dit

était bien. A5 est arrivée lors de cette activité.

7^{ème} activité : Improvisation

J'ai dit à A5 et A6 de faire une improvisation où A6 était psychologue et A5 était un client hypocondriaque. Elles ont bien joué. Ensuite j'ai demandé à A5 d'être la psychologue et à A2 d'être Schizophrène. Elles ont bien joué aussi.

8^{ème} activité : Lecture

J'ai donné un extrait du livre *No et moi* de Delphine de Vigan aux apprenants. Il s'agissait d'un extrait du début du livre. J'ai expliqué un peu l'histoire dans le livre pour qu'elles sachent de quoi il s'agit. D'abord, je leur ai demandé si elles voulaient le lire toutes seules ou deux par deux. Nous avons fini par le lire deux à deux (A5 et A6, et A2 et moi) J'ai laissé A2 lire tout le texte. Elle avait quelques fautes de prononciation, probablement dû au fait de ne pas connaître les mots, ou qu'ils étaient difficiles à lire. La fluidité était un peu bloquée aussi, mais ça allait. Il aurait fallu faire des exercices sur comment lire un texte avec une fluidité (rythme et intonation) correcte. Nous avons lu le texte deux fois.

9^{ème} activité : Phonétique

Nous avons fait l'exercice 9 p. 16 dans *les 500 exercices de phonétique*. Cet exercice portait sur les groupes rythmiques. Elles ont toutes les trois bien répétés, donc elles l'entendaient bien. Mais ils ont eu plus de difficultés à bien placer les groupes rythmiques quand ils ont lu hors de cet exercice. Je leurs ai demandé d'imaginer le dialogue qui continue entre No et Lou, mais elles n'avaient plus d'imagination (elles sont fatiguées le vendredi après-midi. De plus, nous ne faisons pas de pause, et au NTNU un cours de deux heures contient 45 minutes de cours + 15 minutes de pause + 45 minutes de cours. Je leur demandais souvent si elles souhaitaient faire une pause, mais ils disaient toujours non.)

10^{ème} activité : improvisation

Pour bien finir la séance, nous avons quand-même fait une dernière activité. Je leur ai dit que nous allions jouer une scène, dans laquelle nous participions à une rencontre entre les personnes ayant une addiction bizarre. Je leurs ai dit de choisir leur propre addiction. A5 a choisi d'être addict au mauvais temps, A2 au shopping, A6 aux pommes et moi à Britney Spears. Chacune a parlé un peu et les autres ont donné des conseils à celle qui parlait. L'activité s'est bien déroulée et les apprenants avaient l'air de bien aimer.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	8
1. CHAPITRE 1: LE CONTEXTE DU STAGE.....	10
1.1. PRÉSENTATION DE LA NORVÈGE.....	11
1.1.1. QUELQUES DONNÉES PERTINENTES SUR LE PAYS.....	11
1.1.2. LA SITUATION LINGUISTIQUE.....	12
1.1.3. SYSTÈME SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	17
1.2. LIEU DU STAGE : TRONDHEIM.....	20
1.2.1. UNE VILLE ÉTUDIANTE.....	20
1.3. LA DEMANDE DE STAGE.....	24
1.3.1. BESOINS EXPRIMÉS ET PROPOSITIONS.....	24
1.3.2. L'ATELIER "PARLONS FRANÇAIS".....	26
1.3.3. LES ACTIVITÉS PROPOSÉES.....	27
1.3.4. LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS.....	28
1.3.4.1. L'insuffisance des cours de pratique orale.....	28
1.3.4.2. Le problème de la participation.....	28
1.3.4.3. Le problème de l'horaire.....	29
2. CHAPITRE 2: L'ORAL – Description et remédiation.....	31
2.1. ASPECTS PHONÉTIQUES ET PROSODIQUES	32
2.1.1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.....	32
2.1.2. LES SYSTÈMES PHONÉTIQUES FRANÇAIS ET NORVÉGIEN.....	34
2.1.2.1. Les voyelles.....	35
2.1.2.2. Les diphthongues.....	36
2.1.2.3. Les consonnes françaises et norvégiennes.....	37
2.1.3. Rythme et intonation.....	38
2.2. LA COMMUNICATION ORALE.....	40
2.2.1. IMPORTANCE DE L'ÉCOUTE DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ORAL.....	40
2.2.2. LES EXIGENCES DU NIVEAU DE L'ORAL DU CECRL.....	44
2.2.3. L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE.....	47
2.3. UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	50
2.3.1. RÉCAPITULATIF DES PRINCIPALES MÉTHODES DE REMÉDIATION DE LA PRODUCTION ORALE.....	50
2.3.2. LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	52
2.3.2.1. L'improvisation.....	53
3. CHAPITRE 3 : LE DÉROULEMENT DU STAGE.....	56
3.1. LE CONTEXTE DE L'ATELIER.....	57
3.1.1. LE PUBLIC.....	57
3.1.2. LES BESOINS DES APPRENANTS.....	59

3.1.3. LES OBJECTIFS.....	61
3.1.4. L'ORGANISATION DES SÉANCES.....	63
3.1.5. PROGRESSION.....	65
3.2. EVALUATION.....	66
3.2.1. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS.....	66
3.2.1.1. L'apprenante 1.....	67
3.2.1.2. L'apprenante 2.....	69
3.2.1.3. L'apprenante 3.....	70
3.2.1.4. L'apprenant 4.....	71
3.2.1.5. L'apprenante 5.....	72
3.2.1.6. L'apprenante 6.....	73
3.2.2. OBSERVATION DES SÉANCES.....	73
3.2.3. LA MOTIVATION.....	81
3.3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	82
CONCLUSION.....	85
BIBLIOGRAPHIE.....	87
SITOGRAFIE.....	89
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	92
TABLE DES ANNEXES.....	93
ANNEXE 1: FICHES PÉDAGOGIQUES.....	94
ANNEXE 2: JOURNAL DE BORD.....	149
TABLE DES MATIÈRES.....	163

MOTS-CLÉS: oral – communication – interaction – phonétique - improvisation

RÉSUMÉ

Ce mémoire est rédigé en lien avec un stage que j'ai fait au NTNU, l'université à Trondheim, Norvège. Il montre une expérience faites avec des étudiants de première année de licence de français. Il s'agissait d'un atelier de la didactique de l'oral à travers des activités théâtrales. Tout d'abord, je parlerai de la situation linguistique et l'enseignement de français en Norvège, ainsi que la demande de stage. Ensuite je traiterai des notions théoriques sur la didactique de l'oral ainsi que les systèmes phonétiques du français et du norvégien pour pouvoir les comparer. Enfin je parlerai du déroulement du stage, des représentations des étudiants et des propositions d'amélioration.

KEYWORDS : oral – communication – interaction – phonetics - improvisation

ABSTRACT

This master thesis is linked to an internship at NTNU, the university of Trondheim, Norway. It is about a workshop that I did with first-year-students from the bachelor program in French. During this workshop, we worked on practicing French via theatrical activities. First of all, I'll talk about the linguistic context and about how French is taught in Norway, as well as the request for the internship. Then I'll treat theoretic notions about oral communication and interaction and the phonetic systems of French and Norwegian. Finally, I'll talk about the proceedings of the internship, the students' representations and propositions for improvements.