



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

## Saynètes multimédia et réalisations collaboratives en classe de français langue étrangère

**Guillaume Jeanmaire (premier auteur)**

Université Korea, Corée du Sud

[gjeanmaire@korea.ac.kr](mailto:gjeanmaire@korea.ac.kr)

<https://orcid.org/0000-0001-5963-7100>

**Arnaud Duval (auteur de correspondance)**

Université Hankuk des études étrangères, Corée du Sud

[duval.arnaud@gmail.com](mailto:duval.arnaud@gmail.com)

Reçu le 14-05-2021 / Évalué le 28-05-2021 / Accepté le 14-06-2021

### Résumé

Les vertus linguistiques des activités théâtrales ont été reconnues dans l'enseignement des langues étrangères. Lorsque les performances scéniques sont filmées, les enregistrements fournissent aux apprenants un miroir de leurs compétences. Avec l'aide d'étudiants d'échange francophones, nos classes ont transcrit, analysé, imité et inventé des situations similaires à des sketches de sitcom. Elles ont pu, avec talent, finaliser des projets où chacun a pu prendre conscience de ses compétences et de ses lacunes et garder le souvenir d'interactions amusantes avec des étudiants francophones. Conscients de la primauté du jeu scénique sur le montage multimédia, nous revenons par quelques exemples sur les apports et limites de cette expérience pédagogique.

**Mots-clés** : jeux scéniques, écriture collaborative, compétences pragmatiques, étudiants-tuteurs francophones, rétroaction multimédia

### Multimedya Skeçleri ve Fransızca Sınıflarında Ortak Çalışmalar

### Özet

Teatral etkinliklerin dil üzerindeki olumlu etkileri, yabancı dil eğitiminde kabul edilmiş bir gerçektir. Performanslar kayıt altına alındığında, bu videolar, öğrencilerin becerileri üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Sınıfta, Fransızca sohbet eden öğrencileri kayıt altına alıp, konuşmaları yazıya döktük, inceledik, taklit ettik ve sitcom skeçlerine benzer durumlar elde ettik. Öğrencilerimizin hem becerilerinin hem de eksiklerinin farkına vardıkları ve Frankofon öğrencilerle iyi etkileşimler yakalayarak, güzel bir hatıra olarak hatırlayacakları projeleri sonlandırmak için kendi yeteneklerinden yararlanma fırsatına eriştiler. Sahne oyunlarının video düzenlemesi üzerindeki önceliğinin bilincinde olarak bu tür bir pedagojik etkinliğin getirilerini ve limitlerini birkaç örnek üzerinden ele alacağız.

**Anahtar Sözcükler**: sahne oyunları, ortak yazı, söylemsel beceriler, Frankofon öğrenciler-öğitmenler, multimedya geri bildirim

## Theatrical Games and Multimedia Recordings in French Language Education Projects

### Abstract

The linguistic virtues of theatrical activities have been recognized in foreign language education. When performances are recorded, videos provide learners with reflections on their skills. In class, enrolling francophone exchange-students, we have transcribed on shared text editors, analyzed, imitated and invented situations similar to sitcom skits. Our learners were able to use their talents to finalize projects where everyone could become aware of their skills, and shortcomings, and to keep memories of fond interactions with French-speaking students. Fully aware of the primacy of scenic play over multimedia editing, along a few examples we feedback on the contributions and limits of such a pedagogical experience.

**Keywords:** theatrical Games, Collaborative Writing, Pragmatic Competencies, French-Speaking Tutors, Multimedia Feedback

### Introduction

Le confinement sanitaire a confirmé l'intérêt des réseaux sociaux et des supports multimédias pour la formation en langues étrangères (Ollivier et al., 2016). Notre observation s'appuie sur une collaboration de deux départements universitaires de Corée du Sud, celui de didactique du français de l'université Hankuk (HUF5) et celui de langue et littérature françaises de l'université Korea (KU). Dans le cadre de deux cours, de production écrite (KU) et de conversation (HUF5), lors du deuxième semestre 2020, en un peu plus de 37 heures (30 cours de 75 minutes), ce projet s'adressait à des apprenants de niveau intermédiaire supérieur (B1, B2 du CECRL).

En revisitant l'archétype des comédies de situation, de celles qui mettent en scène le quotidien de couples et de familles françaises (*Un gars, une fille, Fais pas ci fais pas ça, Scènes de ménages, Parents, mode d'emploi*, etc.), l'objectif consistait à réaliser en français des capsules au format très court des clips Instagram ou Tik-Tok. Chaque saynète d'environ deux à trois minutes s'articulait autour d'une même thématique, l'écriture de l'histoire et des dialogues était ouverte aux suggestions de tous les groupes. Pour se faire une idée non pas tant du produit fini que des étapes de leurs réalisations, le lecteur trouvera en note<sup>1</sup> un lien vers quelques extraits.

Ainsi, après avoir présenté les différentes étapes et détaillé les vertus de cette initiative, en tenant compte des progrès observés à l'oral, de ce que nos étudiants disent avoir apprécié et des points d'achoppement signalés par leurs retours<sup>2</sup>, nous proposons à l'issue de cette analyse de possibles améliorations.

## Objectifs et intérêts de ce projet

Lors du semestre d'automne 2020, en un peu plus de 37 heures (30 cours de 75 minutes), ce projet s'adressait à des apprenants de niveau intermédiaire supérieur (B1, B2 du CECRL). L'effectif de travail se composait de 38 étudiants à KU et de 9 à HUF5 (une quarantaine de Coréens, six sinophones et une Indienne), de deux enseignants natifs et de trois étudiants d'échange (2 à KU, 1 à HUF5). Lorsque, au début du semestre, nous avons formé des groupes de 5 à 7 étudiants, nous avons délibérément pris soin d'y équilibrer les niveaux de langue, les nationalités et les cultures en présence (niveau hétérogène au sein de chaque groupe, un ou deux avancés, 4 à 6 intermédiaires) afin que les plus avancés aident les moins confiants.

## Une pédagogie revisitée

En didactique des langues, le jeu de rôle est depuis longtemps défini comme suit :

*Un événement de communication interactif [...], simulé par les apprenants pour développer leur compétence. Cet événement de communication peut être préparé par les apprenants, mais doit laisser une marge à l'improvisation, sans laquelle le jeu de rôle ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu (Care, Debyser, 1995 : 2).*

Un enfant apprend en effet par l'imitation et la simulation (Kolb, 2015 ; Pastré, 1999). Les modalités les plus couramment utilisées en didactique scolaire pour développer la prise de parole sont le jeu, le chant, la poésie et le théâtre qui contribue à renforcer la confiance en soi, l'expressivité et la cohésion, à fluidifier l'élocution (Branellec-Sorensen, Chalaron, 2017 ; Silva, 2008 ; Treffandier, 2012).

*Le théâtre est un outil particulièrement adapté pour établir le lien entre expression orale et corporelle. [...] Clarifier sa gestuelle optimise la communication en langue étrangère. Dans une conversation, lorsque le lexique vient à manquer, on se sert de manière quasi instinctive du langage corporel pour se faire comprendre. La communication non verbale véhicule de nombreux messages que les mots ne peuvent dire (Payet, 2010 : 16).*

En didactique du français, Lafontaine et Fortier établissent « 15 bonnes raisons d'enseigner l'oral », car dit-elle nous parlons certes plus que nous écrivons et l'oral est tout à la fois le véhicule de notre pensée, de notre communication, de nos apprentissages, de la socialisation, du développement personnel et professionnel. L'oral demeure pour toutes ces raisons un défi pour l'enseignant comme pour

l'élève (Lafontaine, Fortier, 2006). Malgré ces avantages, Ruffo observe que nombre d'enseignants préfèrent un enseignement de l'oralité calquée sur la grammaire de l'écrit et n'évaluent pas ou peu les progrès en langue parlée (Ruffo, 2016). L'expérience montre en effet que le temps manque souvent pour laisser chaque apprenant prendre la parole en classe. Quant aux contextes authentiques, ils ne sont guère « vécus » et l'approche actionnelle « n'engage, au fond, qu'à des fictions de projets » (Ruffo, 2016 : 15). En contexte académique, comment donc concilier les contraintes de programme, de progression, d'évaluation critériée et objective, avec toutes les formes d'oralité mentionnées ci-dessus ?

Ruffo (2016) propose pour sa part une typologie de « performances » intéressantes et novatrices qui semblent de nature à stimuler une forme d'authenticité pragmatique : il demande à ses classes de réaliser des lectures préparées et vivantes (de contes ou de passages romanesques), des simulations d'entretiens professionnels, des discours politiques (comme sur une tribune), des bénédictions nuptiales ou des éloges funèbres, des simulations de visite guidée (d'un quartier ou d'une exposition), des doublages de documentaires ou d'extraits cinématographiques. Pour lui, « la lecture avec texte en main, script par mots-clés ou mémorisation intégrale » sont des performances qui « obéissent à des contraintes formelles et à des conditions d'exécution pragmatiques spécifiques. » (2016 : 16). Puren (2013 ; 2021) confirme à propos de ce qu'il nomme « l'expérientiel » que cette approche quoique scolaire regroupe cependant des techniques, démarches et méthodologies [...] authentiques, spontanées, affectives, émotionnelles, conviviales et créatives. Nous avons donc cherché à recréer un peu d'authenticité dans ces échanges fictifs, notamment en sollicitant l'aide d'étudiants natifs.

### Étudiants d'échanges et interculturalité

Selon les semestres, la disponibilité d'étudiants d'échange francophones a permis des entraînements plus ludiques entre jeunes gens du même âge, partageant un ensemble de références culturelles. Lorsque cela était possible, la présence de ces natifs bénévoles a permis à l'enseignant(e) d'accorder plus de temps aux productions et échanges, oraux comme écrits, et d'attention dans les groupes en difficultés, mais aussi d'aborder les différences relatives à la gestuelle, aux rapports familiaux, aux usages et convenances en présence des étudiants étrangers. Ces derniers ont pu par exemple contribuer à guider les apprenants et ajouter une dimension pragmatique, particulièrement en insistant sur les gestes « emblématiques » (Denizci, 2017). Tellier (2013), Tellier, Cadet (2014) ont signalé les mésinterprétations probables que ces emblèmes pouvaient engendrer, et la nécessité d'un enseignement explicite de leur caractère conventionnel et non arbitraire.

« Mon œil », « t'es fou ! », « il est ivre ! », lever son verre et boire à la « Santé ! » de quelqu'un, appeler d'une flexion des doigts paume vers le haut, et non vers le bas, sont des gestes interprétés très différemment aux quatre coins du monde (Calbris, Porcher, 1989 : 70). Chaque communauté dispose en effet de gestes qui lui sont propres, d'emblèmes compris et partagés de façon implicite qui accompagnent la communication et qu'il est pour cette raison important de pratiquer.

Pour sensibiliser nos classes à l'expression corporelle, Payet propose de jouer sans paroles la rencontre de deux étrangers, auxquels seuls les gestes permettent une communication *a minima* (2010 : 17) et demande ensuite à la classe de formuler oralement le dialogue observé. Pour lui, la gestuelle favorise la mémorisation et la confiance en soi, et le jeu rassure les apprenants les moins avancés ou les plus timorés (2010 : 18-19).

### **Rédaction de saynètes de sitcoms**

Au début du semestre, après leur avoir présenté l'objectif et les principes de ce projet, nous formons donc des groupes de cinq à sept étudiants, les plus homogènes possibles.

### **Consignes et différentes étapes**

En groupe, avant de laisser les apprenants composer leurs situations et dialogues, il convient de leur proposer des modèles qui les initient aux singularités de l'oralité standard. La première semaine, nous commençons donc par présenter quelques extraits dont ils pourraient s'inspirer, en insistant sur les caractéristiques bien connues des sitcoms : situations stéréotypiques, exagérations des émotions, sobriété de moyens, importance de la chute, sens de la réplique, de la répartie, usage de l'aparté, spécificités de l'humour français (Collès, Poulain, 2013). Nous leur demandons avant tout de transcrire les dialogues d'une saynète de leur choix, puis seulement d'y apporter leur fantaisie personnelle.

Pour l'étape créative suivante, après consultation avec les autres groupes, pour éviter les doublons, nous leur demandons de choisir des thématiques bien distinctes. Un groupe principalement constitué d'apprenants sinophones a ainsi décidé de réaliser un épisode qui « se passe » en Chine ; d'autres ont préféré des situations plus conventionnelles : à la maison en famille », « en vacances », « dans les grands magasins » ou « au restaurant ».

Les consignes adressées aux étudiants leur demandaient de prendre connaissance des dialogues proposés par les autres groupes (de ne pas hésiter à les amender).

Grâce à un éditeur de textes collaboratifs (*Google docs*), chaque équipe a ainsi rédigé scénarios, dialogues et didascalies, pour la situation qu'il avait choisie, et contribué à celles des autres.

### Remarques culturelles

Nous avons laissé chaque équipe apporter sa contribution à l'ensemble des situations et conseillé aux apprenants de négocier leur scénario autant que possible en français, en veillant à sa cohérence pragmatique en contexte francophone. Nous avons souligné quelques contrastes culturels dans les salutations, us et coutumes et relations familiales. Ces remarques utiles à la mise en scène signalaient, par exemple, des différences dans les rapports entre les membres d'une même famille : la très française rivalité « beau-fils/belle-mère » est inexistante dans nombre de pays<sup>3</sup>, du moins telle que présentée dans cette proposition imaginée par apprenants, corrigée par les enseignants et les étudiants d'échange bénévoles natifs francophones :

#### Extrait 1

- *Coucou Belle-maman !! Je ne pouvais pas rater un évènement pareil !*

Il lui tend un seau avec un poisson qu'il vient de pêcher et ajoute :

- Votre dernier anniversaire. J'ai même apporté un p(e)tit cadeau, un t-shirt XXL, pour être à l'aise, et une bouteille de champagne.

### Usages et fonctions d'une voix Off

Pour préciser les différentes indications scéniques et offrir un rôle aux plus hésitants, beaucoup ont ajouté un narrateur extérieur à l'action (*Alexandra est en train de regarder un feuilleton qu'elle adore, lorsque Jean vient regarder les nouvelles*). Ce procédé narratif substitue aux didascalies une « voix off », hors champ, non diégétique, qui crée une distance avec l'action et qui appelle une interprétation du spectateur. La complémentarité entre ce qui se dit et ce qui est donné à voir (ex. une voix en écho sur un flash-back), joue un rôle crucial dans la précision du sens (Gambier, 2021). Performative, la voix-off fait progresser l'intrigue ; allocative, elle précise le rôle ou le caractère d'un personnage (s'agit-il d'un souvenir, de l'expression d'un sentiment, de la voix d'une personne absente ?).

Les dialogues étaient au fur et à mesure complétés de didascalies et d'indications scéniques, comme dans cet autre exemple :

## Extrait 2

Jean fait la vaisselle, lorsqu'il reçoit un appel vidéo. Il enlève ses gants de caoutchouc rose.

- Alex : *Jean, tu peux me passer maman, s'te plait ?*

- Jean : *Une seconde.*

- Alex : *Maman, je... C'est quoi cet écran noir ?*

Jean reprend l'appareil.

- Jean : *Eh bien, c'est la caméra dans l'oreille de ta maman.*

Il montre alors à belle-maman ce qu'est un appel vidéo.

Des groupes composés d'étudiants de Chine, de Singapour et d'Inde, ont d'abord imaginé la trame dans leur langue, puis rédigé dans leur L1 ou en anglais, avant de tout traduire en français. Chaque équipe pouvait suggérer des éléments à un autre groupe, signaler des points similaires dans les scénarios, faire un clin d'œil aux réalisations de leurs camarades (en reprenant l'archétype d'un personnage macho, campeur et pêcheur). Tous les dialogues étaient mutualisés, les écrits partagés dans un éditeur commun<sup>4</sup>, afin que chacun des groupes puisse les lire et y laisser des commentaires de faisabilité, ou émettre des suggestions. Chaque groupe a veillé à rester concis, à simplifier ses passages. Les enseignants ont apporté commentaires et corrigé des écarts au français standard, plus encore lors de l'oralisation.

## Oralisation

### a. Aspects langagiers

Les enseignants eux-mêmes, aidés des étudiants francophones d'échange ou des apprenants ayant séjourné en France ont été sollicités pour enregistrer une version audio des dialogues<sup>5</sup>. Ces modèles prosodiques ont servi aux étudiants acteurs qui, à leur tour, ont pu rejouer leurs histoires. D'un point de vue phonologique et morpho-syntaxique, les apprenants ont pris conscience des écarts entre les formes écrites et les registres de la conversation courante. Nous avons en particulier insisté sur :

- l'élision, le *e* muet à l'oral (*J'te l'demande ?*), les formes contractées (*Y'a pas. C'est pas c'que j'ai dit! ; J't'ai dit qu'i fallait pas !*), la sobriété de la syntaxe de phrases courtes (*T'as pris un p'tit déj ?*)
- l'usage fréquent à l'oral de l'interrogation directe, sans inversion (*Tu prends quoi l'matin ?*)
- la suppression du *ne* de la négation (*j'suis pas, j'veux pas !*)
- l'emploi de la particule interrogative « *Qu'est-ce que* » : *Qu'est-ce qu'y dit ?* ou l'interrogation *C'est qui qui... ?* (pronom interrogatif suivi d'un pronom relatif)

- l'usage du pronom *on* au lieu du *nous* (*On y va ?*)
- l'emploi de *ça* au lieu de *cela* (*Ça semble pas mal !*)

Le lexique familier est très présent à l'oral. Les étudiants d'échange ont suggéré des formes plus argotiques encore (*J'crève de chaud. / Ça a l'air rudement sympa ! Tu bosses trop, mec !*). Inversement, pour décrire une situation plus formelle, voire soutenue, les registres idiomatiques courants s'imposaient (*avoir hâte de + inf., c'est pas ma tasse de thé, ça ne vous ressemble pas, depuis la nuit des temps*). La rédaction de dialogues sollicite une variété de situations illustrées dans les inventaires du CERCL<sup>6</sup> (North, 2015)<sup>7</sup>.

### **b. Entraînement phonologique et discursifs**

Les apprenants ont pris connaissance des enregistrements de leurs dialogues (fournis par les étudiants d'échange français ou leurs enseignants respectifs). Ces fichiers mettaient en lumière les particularités phonologiques du français (comme l'égalité syllabique et l'absence d'accent tonique). Dans un premier temps, ils ont repris leurs textes, attentifs au rôle de la ponctuation, en surlignant les virgules, puis dans un deuxième temps les points-virgules, les deux-points, puis les points finaux. Ces traces de couleur les ont aidés à rythmer leur lecture et leur intonation<sup>8</sup>.

Lors de ces entraînements prosodiques, en vue de l'enregistrement vidéo, nous passions<sup>9</sup> de groupe en groupe pour corriger la prosodie et les liaisons hésitantes. Nous nous efforcions de théâtraliser le texte, de le faire vivre devant leurs camarades, de lui donner une emphase de circonstance. Cet effort d'accentuation permettait de renforcer le contexte, de caractériser plus ostensiblement les sentiments exprimés.

#### Extrait de dialogue

Elle : Mais (/), tu vois (\) ! J'te l'avais dit (/), ta valise est trop lourde (\) !

Ces entraînements prosodiques préparatoires ont souligné l'importance de soigner l'élocution (intensité, diction, prononciation, liaisons), indispensable pour des enregistrements sur de simples microphones intégrés. Ainsi,

*l'apprenant prend également conscience de sa voix en langue étrangère. Il s'entend lui-même parler. Le timbre est modifié, le rythme est différent, mais c'est toujours sa voix. [...] Lorsqu'il joue en français, il est déjà un personnage qui est caractérisé par cette voix en langue étrangère (Payet, 2010 : 20).*

Les élèves les plus timides préféraient assumer le rôle du narrateur ou d'un personnage secondaire qui apparaît peu à l'écran. Beaucoup ont reconnu qu'ils « n'appréciaient pas entendre leur voix » (목소리보다 더 어색하고 어색해하는 게 느껴졌습니다), qu'ils se sentaient maladroits, que si l'activité était amusante et intéressante, leurs compétences en français leur paraissaient insuffisantes (« 불어 말하기 실력이 부족하다는 걸 깨달았으나, 신기하고 재밌었다 »).

Chaque groupe a soumis des liens vers ses enregistrements et profité des remarques des deux enseignants. Chaque équipe était libre d'adapter son texte original en fonction des difficultés d'oralisation rencontrées. Les lectures préparatoires ont permis de signaler les écueils récurrents de certaines prononciations (/ply/ ou /plys/, de /pasjôte/, /ʃosyɪ/, /ovɛje/, /vazi zaviv/), ou de liaisons avec le mot « euro » (20 €, 200 €) dont la liaison varie en fonction du montant.

## Réalisation des enregistrements vidéo

### a. Mise en scène, artifices et accessoires

Après les entraînements préparatoires de l'oralisation en classe, il a fallu se procurer quelques accessoires, collecter différentes illustrations ou photographies qui, en arrière-plan, ont contribué à préciser l'action (ex. intérieur centre commercial en grand-angle pour éviter les incohérences de perspective). Il a fallu aussi sélectionner les documents sonores qui renforçaient la description du contexte (lieux publics, transports, café jazzy), et les interludes musicaux (jingle) qui serviraient de fil rouge et d'enchaînements entre chaque scène<sup>10</sup>.

Les apprenants ont réfléchi aux différents gestes, expression faciale ou corporelle, mouvements et attitudes pour exprimer l'affection, la peine, ou la consternation d'une « chute ». Dialogues et déplacements ont été négociés pour mesurer leur adéquation pragmatique aux dialogues. Malgré le port du masque et les distances sanitaires, quelques photos préalables ont permis de négocier quelle place prendre, l'attitude que chacun devrait adopter et d'une manière générale l'aspect que tous auraient à l'image.

### b. Prise de vues

Les tournages ont permis aux apprenants d'abandonner la traditionnelle station assise et de réaliser que la verticalité et la gestuelle (Antes, 1996) modifiaient la diction et l'expression orale (Payet, 2010). Trop soucieux de respecter les répliques mémorisées, beaucoup paraissaient déboussolés au moment des prises de vues et peinaient à moduler leur expression. Ils avaient du mal à parler devant la caméra

(«카메라 앞에서 말하는 게 어색했습니다»). Dans un premier temps, beaucoup ont dû recourir à des astuces pour présenter le script à hauteur des yeux. Là encore, des étudiants d'échange se sont volontiers prêtés au jeu pour nous seconder, et leur assistance s'est montrée précieuse. Le fait de valoriser l'action a finalement contribué à la mémorisation des répliques (Tellier, 2013 : 63).

Lors des premières prises de vues, l'usage d'un fond vert qui cherche à donner l'illusion que les protagonistes sont ailleurs a inspiré quelques initiatives plus audacieuses (surjouant la colère, une étudiante a lancé d'elle-même sa canette de soda, détail absent du scénario). Chaque enseignant pour son effectif a de nouveau veillé à la prononciation, à l'intonation et à la cohérence des raccords d'images (cf. fous rires, objets déplacés). Enfin, les étudiants ont assuré seuls les prises de vues extérieures (campus, cafétéria).

### **c. Montage et édition multimédia**

Les campagnes de sensibilisation et d'éducation aux « pouvoirs des images »<sup>11</sup> portent leur fruit ; désormais, références, conventions et implicites semblent mieux pris en compte (cadrage, transitions, plans) et traités à raison de l'importance qu'ils ont sur la narration. Il y a encore une dizaine d'années, il était fastidieux d'éditer sur un ordinateur personnel une vidéo d'une résolution satisfaisante, d'y incruster des effets sonores, des transitions, des légendes, et de modifier contraste ou saturation<sup>12</sup>. Ceci se résout désormais beaucoup plus simplement grâce à un simple smartphone et quelques applications « tout public », gratuites ou modiques. Le recours aux fonds verts a par ailleurs permis des effets suffisamment convaincants et tous ont voulu croire un instant aux jeux de caméos et d'apparitions fugaces, qu'ils n'étaient plus en classe mais ailleurs (dans une boutique de luxe ou à un comptoir d'embarquement). Le montage des séquences est une excellente opportunité de commenter des choix qui sont tout sauf anodins.

### **Observations méthodologiques**

Notre projet pédagogique partait de l'imitation de scénarios et de dialogues. Il comportait une phase de rédaction et d'entraînement prosodique (avec des natifs), puis d'enregistrement et de tournage de séquences vidéo. Consultés à l'issue d'un bilan sur table, nos étudiants se montraient satisfaits de la méthode de travail retenue, en particulier des phases de rédaction, de transcription en langue française et d'enregistrements audio : *J'ai pu apprendre à prononcer et à parler avec plus de précision* («발음 방법 배우고 더 정확하게 말을 할 수 있다») ;

*avant d'écrire mon histoire, je me suis référé au script de la classe précédente et appris à mieux lire* («대본 쓰기 전에 예전 수업 때 했던 대본 참고해서 감 익히기»); d'autres se sont révélés en revanche moins à l'aise à l'écran. Leurs suggestions pour améliorer la formule n'ont pas manqué. Ils disaient vouloir

*insister plus sur les expressions idiomatiques sur la traduction préalable, ou le sous-titrage d'exemples, équilibrer la charge de travail entre traduction, prise de vue et sous-titrage* («맨 처음 대본을 쓸때 관용어를 더 많이 배울수 있도록 상황에 적절한 관용어를 가르쳐 주셨으면 좋겠습니다; 촬영시간 분배방식을 바꾼다»)

*vouloir réduire le nombre de scènes et se concentrer davantage sur une situation en particulier* («장면 수를 줄이고 한 장면에 더 집중할 수 있었으면 좋겠습니다!»)

*en faire moins mais mieux* («대사를 외우는 대신 촬영하는 영상 수를 적게해서 비디오의 퀄리티를 높이도록 해야할 것 같아요»)

Ils ont apprécié la présence des étudiants francophones et même suggéré d'autres façons de mettre à profit leur engagement, en sollicitant leur intervention en d'autres circonstances (sur des sujets d'actualité) : *Nous pourrions augmenter la proportion de francophones pendant les cours !* («수업 시간 중 불어로 말하는 비중을 늘리면 될 것 같아요!»), *parler avec eux parler d'un sujet spécifique chaque semaine* («그들에게 매주 특정 주제에 대해 이야기하고 이야기하게하십시오»).

Les prises manquées ont bien sûr été l'occasion de fous rires, de bons souvenirs à conserver précieusement pour plus tard («나중에 보면 추억이라고 느낄 것 같습니다»). Ces jeux scéniques ont donc eu le mérite de renforcer la cohésion et progressivement d'instaurer un esprit de groupe, car les apprenants s'encourageaient, se conseillaient, entretenaient une forme d'émulation. Certes, plusieurs auraient préféré économiser le temps passé à éditer la vidéo pour le réinvestir dans la théâtralisation : « *Nous pourrions valoriser la performance théâtrale plutôt que la production vidéo. Il me semble qu'il serait profitable de se concentrer sur l'apprentissage à travers des scripts et la pratique de la langue pendant le jeu d'acteur, sans détourner l'attention vers la production vidéo.* » («영상물 제작보다는 연극식 공연의 개념으로 접근하기. 영상 연출의 부수적인 요소에 주의를 분산하지 않고 대본을 통한 언어 학습, 연기 시의 언어 실습에 집중하여 외국어 학습이라는 목적 달성에 더욱 용이할 것 같음»). Mais si l'édition multimédia a pu paraître superflue ; elle a permis aux plus faibles d'apporter leur contribution au projet de réalisations vidéo. D'autre part, la vertu non négligeable des vidéos est de renseigner les locuteurs sur leurs performances, en particulier chez les débutants. En cela, l'apport formateur des captures et des remédiations langagières n'est pas contesté. Par ailleurs, les élèves les plus avancés ont permis aux plus faibles d'enrichir leur lexique et de consolider leurs compétences grammaticales.

## Conclusion

L'oral théâtralisé reste un défi stimulant et un atout pour favoriser la mémorisation, comme pour développer des compétences durables et utiles à d'autres disciplines. Par ailleurs, le temps d'un projet pédagogique, la relation académique et les rôles de chacun ont pu s'assouplir, changer de nature sous le masque de l'interprétation et de l'improvisation. L'engagement de tous a permis d'aboutir à des résultats valorisants, à un sentiment d'accomplissement, à une forme de cohésion.

Nos observations confirment celles de Payet (2010 : 113), « le moment le plus fort pour les apprenants est, sans nul doute, celui où ils passent du statut d'élève à celui de comédien ». Pour l'apprenti/élève-acteur, interpréter un personnage en français langue étrangère constitue une grande fierté. « Lorsqu'un apprenant sort de son rôle, il présente un aspect de lui que les autres ne connaissent pas. Cette redécouverte des individus et de leurs capacités d'expression ou de communication permet un réel échange humain » (Payet, 2010 : 20).

Nous ne pouvons donc qu'encourager nos collègues à faire confiance à leurs apprenants pour produire et mettre en scène des situations qui reflètent leurs aspirations et leur inventivité.

## Bibliographie

- Antes, T. A. 1996. "Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom". *Foreign Language Annals*, n° 29(3), p. 439-448.
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris: Hatier.
- Care, J.-M., Debyser, F. 1995. *Simulations globales*. Sèvres : CIEP.
- Chalaron, M.-L., Branellec-Sorensen, M. 2017. *Jeux de rôles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. Site compagnon en ligne : <https://jeux-de-roles.jimdofree.com/> [consulté le 10 mai 2021].
- Collès, L., Poulain, M. 2013. « L'humour en classe de FLE ». In : *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. Ed. Collès. L. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 205-214.
- Denizci, C. 2017. « Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère ». *Synergies Turquie*, n° 10, p. 69-83. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie10/denizci.pdf> [consulté le 10 mai 2021].
- Gambier, Y. 2021. « Multimodalité, traduction et traduction audiovisuelle ». Colloque international « École internationale de Traduction ». Université Allameh Tabataba'i, 29 mars 2021.
- Kolb, D. 2015. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall.
- Lafontaine, L., Fortier, G. 2006. *Enseigner l'oral au secondaire - Séquences didactiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- North, B. (dir.), 2015. *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Sèvres : CIEP.

Ollivier, C., Gaillat, T., Puren, L. (dir.). (2016). Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires. Paris : Archives contemporaines.

Puren, C. 2013. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives ». Conférence lors d'une journée pédagogique à l'Alliance française de Lima, 31 mai 2013. [En ligne] : [christianpuren.com/mes-travaux/2013h](http://christianpuren.com/mes-travaux/2013h) [consulté le 15 janvier 2021].

Puren, C. 2021. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel ». [En ligne] :

[https://www.christianpuren.com/app/download/12104098927/052\\_Enjeux\\_education\\_multilingue-culturelle\\_schema\\_general.pdf?t=1470060108](https://www.christianpuren.com/app/download/12104098927/052_Enjeux_education_multilingue-culturelle_schema_general.pdf?t=1470060108) [consulté le 08 mai 2021].

Pastré, P. 1999. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*, 139, p. 13-35.

Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de FLE*. Paris : Clé international.

Ruffo, S. 2016. « L'oralité seconde comme principe de didactique du français oral ». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, n° 9, p. 1-11.

Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*. Paris : Clé International.

Tellier, M. 2013. « Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue ». *Québec français*, n° 170, p. 62-63.

Tellier, M., Cadet, L. 2014. *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions des Maisons des Langues.

Treffandier, F. 2012. *Jeux de théâtre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

## Notes

1. Liens de quelques extraits vidéo : <https://youtu.be/NTWQllyuEcg>
2. Enquête réalisée en classe, sur table, à l'issue d'un bilan semestriel.
3. En Corée, il peut être, par exemple, impoli de boire face à son hôte et les relations « gendres/belles-mères » sont beaucoup plus sereines qu'en France, belles-mères et belles-sœurs peuvent en revanche se montrer tyranniques avec la belle-fille.
4. Dans un éditeur mutualisé Google Doc.
5. Vocaroo.com permet d'enregistrer des fichiers sons et d'échanger leur URL, sans avoir à télécharger de volumineux fichiers.
6. [https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire\\_ONLINE\\_full.pdf](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf).
7. Ils fournissent de nombreux modèles pour exprimer une intention, des ambitions, des espoirs, raconter un souvenir, une anecdote, faire une biographie, un portrait, la présentation détaillée d'un projet, parler de ses goûts, de son environnement de travail, rapporter des propos passés, décrire des relations, un fait de société, s'informer, mettre en garde ou interagir.
8. Montante ou descendante selon que le groupe rythmique était en début, milieu ou fin de phrase, dans une phrase affirmative, déclarative, impérative ou exclamative, dans une question fermée, ouverte ou présentant une alternative.
9. Selon les contraintes sanitaires, de groupe en groupe, en présentiel ou en salles virtuelles.
10. Des effets simples sont possibles avec Audacity : Distorsion, écho, réverbération (ex. superposition de pistes, souffle du vent).
11. <https://www.lefillesimages.fr/histoire-et-enjeux-de-leducation-limage>
12. Passage au noir et blanc pour accompagner les voix intérieures ou lorsque l'un des personnages s'adresse au narrateur, interagit avec lui.