

Edité par

Carlo Nofri

Carolina Drago

Maurizio Masella

Moreno Stracci

Manuel pratique de la méthode Glottodrama

Aspects théoriques et pratiques

Matériel pédagogique

Exemples d'unités didactiques



Langues Plurielles

**GLOTTO[®]
DRAMA**
With the support of the
Lifelong Learning Programme
of the European Union



Lifelong
Learning
Programme

Glottodrama Resource Book.
Theoretical and Practical Aspects, Teaching Material, Sample Teaching Units.
Edizioni Novacultur, Rome
Copyright © 2014 Novacultur Srl
Carlo Nofri, Carolina Drago,
Maurizio Masella, Moreno Stracci

ISBN : 978-2-9551647-0-9
Copyright Traduction © 2014 Langues Plurielles éditions
Paris, décembre 2014
1^{ère} version électronique (français)
Traduit par l'équipe de Langues Plurielles, relu et corrigé par Geneviève Cattan
Avec l'aide amicale à l'édition d'Alejandro Mendoza
Tous droits réservés.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication reflète uniquement les opinions de l'auteur et la Commission ne peut être tenue pour responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

SOMMAIRE

	Avant-propos et remerciements	i
1	Contexte théorique	1
2	La méthode Glottodrama : théorie et pratique	7
3	Les outils Glottodrama utilisables par le formateur	45
4	Le matériel pédagogique Glottodrama	61
5	Exemples d'unités didactiques	93

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Cette publication est la version française d'un ouvrage de référence multilingue pour les formateurs Glottodrama, monté dans le cadre du projet européen « GLO-TOI - Partage de l'innovation Glottodrama (Glottodrama Transfer of Innovation Project) », Programme d'apprentissage tout au long de la vie, action Leonardo Da Vinci.

Le contenu provient de diverses sources : publications antérieures, résultats de nouvelles classes expérimentales dirigées par les membres du projet GLO-TOI, activités mises en œuvre pendant les formations de formateurs menées par Novacultur dans le cadre des programmes pour la formation continue Comenius et Grundtvig.

Les parties I, II et III de cette publication ont été développées par Carlo Nofri, Caroline Drago, Maurizio Masella et Moreno Stracci. La quatrième partie a été conçue par les formateurs de la méthode Glottodrama. La cinquième partie a été réalisée par les partenaires du projet « GLO-TOI - Partage de l'innovation Glottodrama » après avoir expérimenté la méthode Glottodrama dans leur pays.

PREMIERE PARTIE CONTEXTE THÉORIQUE

Glottodrama et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)

Le défi pédagogique de Glottodrama : abattre les murs psychologiques et culturels

« Le multilinguisme ne peut être atteint que si le processus d'apprentissage de la langue a permis de transférer l'entière personnalité de l'étudiant dans la nouvelle langue, et pas seulement les aspects limités à des domaines d'utilisation particuliers. »

Carlo Nofri

Comme indiqué chez Nofri (2009, 33)¹, la méthode Glottodrama, en conformité avec les principes définis par le CECRL², vise à défier et à surmonter une question psycholinguistique et interculturelle cruciale, qui est la principale difficulté de l'apprentissage des langues dans sa variété d'approches méthodologiques : le passage psychologique difficile de la perception d'une langue étrangère comme langue appartenant à d'autres individus (caractéristique particulière d'une communauté étrangère de locuteurs natifs) vers ma propre langue (élément de mes ressources communicatives personnelles, à utiliser même dans les interactions fortement émotionnelles lorsqu'il faut libérer la créativité linguistique).

Si ce processus n'est pas entièrement développé, l'apprenant sera fortement limité pour établir des interactions sociales et gagner une autonomie personnelle. De plus, cela entraînera une mutilation de sa personnalité et de sa liberté d'interaction quand il utilisera une langue étrangère.

Par ailleurs, l'objectif éducatif ne sera atteint que lorsque les compétences linguistiques se développeront conjointement aux contextes sociaux d'usage, au point de couvrir l'ensemble des domaines de communication auxquels l'apprenant participe librement et de manière autonome.

Les paragraphes suivants présentent le rapport entre les principes du CECRL et la méthode Glottodrama.

Acquisition ou apprentissage de la langue ?

Comme le CECRL le mentionne, "acquisition" et "apprentissage" sont des termes couramment utilisés de différentes façons. Certains les utilisent indifféremment, d'autres le font soit comme terme générique, soit dans un sens plus restrictif.

¹ Nofri, C. (2009) *Guide de la Méthode Glottodrama. Apprendre les langues à travers le théâtre*, Rome, Novacultur

² Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques. Comité de l'Éducation. Division des langues modernes.

Le CECRL suggère que le terme “acquisition” soit utilisé comme générique ou qu’il se réduise :

1. aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n’a guère, voire pas du tout, d’intérêt pour les praticiens, notamment parce qu’on y considère que la grammaire reste inconsciente ;
2. à la connaissance d’une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu’à la capacité spontanée de l’utiliser, qui, l’une et l’autre, résultent d’une exposition directe au texte ou d’une participation à des actes de communication (CECRL : 108).

Et le CECRL ajoute que le terme “apprentissage” peut être utilisé comme générique ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d’une démarche planifiée, notamment lors d’études reconnues en milieu institutionnel.

Il faut souligner qu’il ne semble pas possible, à l’heure actuelle, d’imposer une terminologie standardisée car il n’y a pas de terme générique évident qui recouvrirait “apprentissage” et “acquisition” dans leur acception limitée.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et la perspective d’action

L’approche adoptée dans le CECRL est définie comme actionnelle car « elle considère avant tout l’apprenant d’une langue comme un acteur social qui doit accomplir des tâches (et pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Cette approche prend donc également en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social » (CECRL : 15). Elles comprennent différents types de compétences, à utiliser, grâce à la performance stratégique des tâches de communication dans un domaine social donné, pour parvenir à un résultat. Cette perspective s’énonce dans les six niveaux de maîtrise décrits dans le CECRL et se trouve en accord total dans la méthode Glottodrama.

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
↗ ↘		↗ ↘		↗ ↘	
Introductif ou découverte	Intermédiaire ou de survie	Niveau seuil	Avancé ou indépendant	Autonome	Maîtrise

Les niveaux communs de référence : échelle globale		
Utilisateur expérimenté	C2	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 introduire de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une large gamme de textes longs et exigeants et saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans, apparemment, trop chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans la 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.
Utilisateur indépendant	B2	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 n'entraînera aucune tension, ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une large gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières au travail, à l'école, pendant les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyageant 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 des explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (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.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un, poser à une personne des questions la concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

L'apprenant de la langue

Le CECRL précise qu' « en tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, l'un des objectifs essentiels de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité, en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront ». (CECRL : 9)

Par conséquent, enseignants et examinateurs ont la tâche difficile de prendre des décisions qui, comme le souligne le CECRL, ne peuvent se réduire à un choix sur un menu. Le CECRL invite donc les praticiens de la pédagogie de la langue à faire appel à leur jugement et à leur créativité. La méthode Glottodrama incarne et amplifie ce principe, à la fois dans la construction de programmes et d'unités et dans l'interaction entre les enseignants (voir la partie II).

Le CECRL suggère quelques questions que les enseignants doivent se poser afin de concevoir et de dispenser des cours adaptés à leurs apprenants :

- Puis-je prévoir dans quels domaines mes apprenants opèreront et à quelles situations ils devront faire face ? Si oui, quel rôle joueront-ils ?
- À qui auront-ils affaire ?
 - Quelles seront leurs relations personnelles et institutionnelles et dans quel cadre institutionnel ?
 - À quels objets auront-ils besoin de faire référence ?
 - Quelles tâches devront-ils accomplir ?
 - Quels thèmes auront-ils besoin de traiter ?
 - Devront-ils parler ou simplement écouter et lire en comprenant le sens ?
 - Qu'écouteront-ils ? Que liront-ils ?
 - Dans quelles conditions devront-ils agir ?
 - À quelle connaissance du monde ou d'une autre culture devront-ils faire appel ?
 - Quelles compétences auront-ils besoin de développer ? Pourront-ils être encore eux-mêmes s'ils sont mal interprétés ?
 - Dans tout cela, quelle est ma part de responsabilité ?
- Si je ne sais rien des situations dans lesquelles les apprenants utiliseront la langue, comment puis-je les préparer au mieux sans les surentraîner pour des situations qui ne se présenteront jamais ?
- Que puis-je leur donner qui aura, pour eux, une valeur durable, quelle que soit la façon dont leur carrière évoluera par la suite ?
- Comment l'apprentissage des langues peut-il contribuer au mieux à leur développement personnel et culturel en tant que citoyens responsables dans une société démocratique pluraliste ? (CECRL : 40)

Le CECRL et l'importance de la communication non verbale

L'importance de la communication non verbale est encore largement sous-estimée dans la pratique de l'enseignement des langues. C'est assez surprenant car, comme de nombreuses études l'ont montré, les éléments non-verbaux et paralinguistiques dans la communication jouent un rôle plus décisif pour déterminer l'efficacité des messages, par rapport aux composantes purement verbales. Et ce, même dans le cas de contradictions entre les éléments verbaux et non-verbaux, les composantes d'un message para et extralinguistique. C'est l'un des principes fondamentaux de la méthode Glottodrama qui, en accord avec le CECRL, considère ces éléments comme essentiels et incontournables dans sa pratique de l'enseignement.

Le CECRL propose une description détaillée des éléments non-verbaux de la communication, incite les formateurs à prendre conscience de ces éléments afin de les inclure dans leurs programmes et à offrir aux apprenants l'opportunité de les reconnaître et de les utiliser quand ils communiquent. Le CECRL a retenu les catégories suivantes :

- gestes et actions (désignation, démonstration) ;
- le comportement paralinguistique (langage du corps, utilisation d'onomatopées et de traits prosodiques) ;
- les éléments paratextuels (illustration, typographie).

Le CECRL et les compétences communicatives

Selon le CECRL, pour exprimer des intentions communicatives appropriées, les apprenants doivent relier leurs capacités générales à d'autres capacités plus spécifiques liées à la langue. Il attire l'attention sur trois composantes qui doivent être utilisées afin d'arriver à communiquer langagièrement dans le sens le plus étroit. Il s'agit de :

- la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonétique et orthographique) ;
- la compétence sociolinguistique (diaphasique, diastratique et diatopique) ;
- la compétence pragmatique (maîtrise du discours, réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole).

Le CECRL et la pratique de l'enseignement des langues

Outre la définition d'un modèle et d'une utilisation de la langue, le CECRL donne également les lignes méthodologiques directrices qui permettront aux pédagogues de transférer ses principes à leur pratique d'enseignement. Le Conseil de l'Europe a d'ailleurs établi le principe méthodologique fondamental suivant : « Les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants, ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. » (CECR, p. 110)

Le CECR insiste également sur l'importance des aspects suivants :

1. l'aptitude à enseigner,
2. l'aptitude à tenir la classe (organisation),
3. la capacité de faire de la recherche et de prendre ses distances par rapport à son expérience,
4. les styles d'enseignement,
5. la compréhension de l'évaluation et la capacité de la mettre en œuvre,
6. la connaissance du socioculturel et la capacité de l'enseigner,
7. les attitudes et les aptitudes interculturelles,
8. la connaissance critique et l'appréciation de la littérature, ainsi que la capacité de l'enseigner,
9. la capacité d'individualiser l'enseignement dans des classes d'apprenants dont les modes d'apprentissage et les aptitudes sont variés,
10. les qualités et capacités de développement de l'enseignant.

Par ailleurs, le CECRL invite les praticiens d'enseignement à réfléchir sur :

1. la différence entre les fautes et les erreurs, et l'importance de la notion d' « interlangue »,

2. le rôle des tâches dans l'apprentissage et l'enseignement des langues,
3. le rôle des facteurs affectifs dans l'enseignement et l'apprentissage, comme la confiance en soi, l'implication et la motivation,
4. les conditions qui influent, à la fois positivement et négativement, sur l'interaction et la production de tâches : le temps, les objectifs, la prévisibilité, les participants et les caractéristiques des textes utilisés en classe.

Tous ces éléments ont été soigneusement pris en considération par les concepteurs de la méthode Glottodrama et seront étudiés dans la deuxième partie de ce livre, à la lumière de la philosophie de Glottodrama (*voir Nofri, C. 2009, op. cit.*).

DEUXIÈME PARTIE

LA METHODE GLOTTODRAMA : THEORIE ET PRATIQUE

Comment fonctionne une formation avec la méthode Glottodrama ?

La méthode envisage le développement progressif et combiné de compétences linguistiques et théâtrales. Pour ce faire, elle prévoit une séquence d'activités fondamentales aux niveaux croissants d'autonomie communicative : dramatisation, prise de rôle, jeu de rôle, art de conter, monologues et improvisation. Chaque cours comprend deux parties. La première est un entraînement de base au jeu d'acteur en utilisant des micro-textes. Dans la seconde, on travaille sur un texte plus complexe (une pièce de théâtre ou un scénario), pré-existant ou écrit par la classe.

Les ingrédients essentiels :

- Deux formateurs : l'un en langue, l'autre en théâtre. Ils co-dirigent la classe et collaborent en permanence, s'entraîdant et échangeant leurs savoir-faire tout en travaillant sur des aspects différents du processus d'apprentissage.
- Le format atelier-théâtre : la salle de cours s'organise à la façon d'un atelier-théâtre. Apprenants et formateurs s'assoient en cercle afin d'éviter de créer une quelconque hiérarchie : les uns et les autres sont au même niveau et disposent d'un espace suffisant pour se prêter aux activités théâtre.
- La salle de classe : elle est aménagée en deux espaces bien distincts :
 1. L'espace d'apprentissage : les apprenants y réalisent des tâches d'apprentissage de la langue et du jeu théâtral. Cet espace comprend le coin de *réflexion linguistique* (Language Corner), équipé de ressources de référence comme des grammaires et des dictionnaires, mis à la disposition des apprenants.
 2. L'espace scène : les apprenants y effectuent tout exercice théâtral prévu pour la classe. Dans cet espace, clairement distinct de l'espace d'apprentissage et, si possible, équipé d'une estrade, les apprenants et les formateurs, tour à tour comédiens et spectateurs, suivent des conventions et des règles de comportement précises. Il s'agit des règles de base suivies par les acteurs professionnels, comme, par exemple, éviter d'interrompre une représentation, de crier inutilement, de déplacer constamment son regard de haut en bas, etc.

Programme d'enseignement

Une formation Glottodrama doit se dérouler sur environ 90 heures. Le programme repose sur la distinction fondamentale entre le concept d'atelier, où l'on se concentre sur le processus du jeu, et le concept de théâtre,

où l'on se concentre sur la production d'une pièce entière en vue d'une représentation finale. Glottodrama réunit les deux puisque lors de la première phase, on utilise principalement des micro-textes : on laisse les apprenants se familiariser avec le jeu et on se concentre sur le rapport geste/parole. C'est seulement dans la deuxième phase qu'on travaille à partir d'un macro-texte, plus complexe, choisi parmi des textes préexistants ou écrits, avec l'aide des formateurs, par la classe elle-même en vue de la représentation finale.

Dans un premier temps, il faut former un groupe/classe après une évaluation initiale, qui comprend à la fois l'évaluation des compétences linguistiques et celle des compétences de jeu. Les premières le sont selon les critères du CECRL afin de constituer un groupe de compétence linguistique homogène et cohérent. Les compétences de jeu sont évaluées par des exercices libres qui permettent de juger le degré de familiarité de chaque apprenant et ses dispositions naturelles avec les techniques de jeu d'acteur.

La deuxième étape du programme est l'enseignement et le processus d'apprentissage proprement dit. En travaillant sur des micro-textes et guidé par les formateurs, l'apprentissage se fait par induction et révèle des compétences de communication incluant des connaissances linguistiques et théâtrales. Dans cette étape, chacun est tour à tour acteur et spectateur, y compris les formateurs qui se mettent en situation de jeu comme les apprenants. Tout se déroule à l'intérieur du groupe, sans contrainte de temps ni d'organisation, comme dans une représentation. Outre le fait que la matière dispensée est plus facilement assimilée, ce moment permet au groupe d'apprendre à travailler ensemble, de développer un esprit de coopération et de faire émerger la personnalité de chacun.

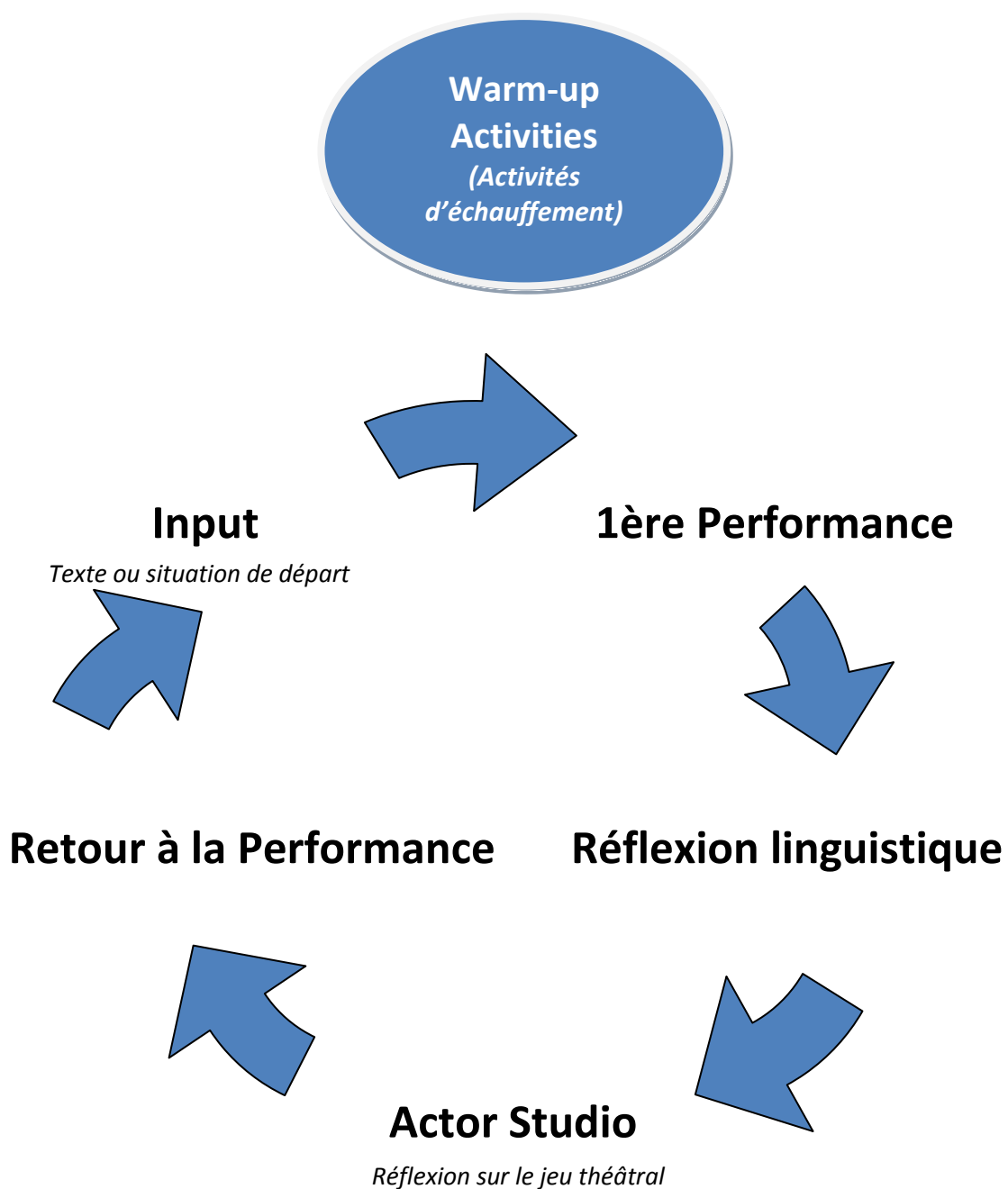
Lorsque les apprenants se sentent prêts, on peut passer à la troisième étape du programme : l'autoproduction du matériel théâtral. Ils se lancent eux-mêmes dans l'écriture d'un script ou d'un scénario en fonction de la compétence linguistique de la classe et des idées générées par un « brainstorming » collectif. Le cours prend alors, de façon plus évidente, la forme d'une réalisation de projet et son objectif devient la représentation de la pièce devant un public (les autres apprenants de l'école, les formateurs, les amis et connaissances ou des spectateurs munis de billets) dans un délai imparti. On se concentre sur la réussite du projet dans toutes ses dimensions : l'écriture du texte et l'étude des personnages, le ton de la voix, la prononciation, l'énonciation, les mimiques, les gestes et les déplacements sur scène, le rythme et le débit de parole, le décor et les costumes, la musique, les lumières.

À l'approche de la fin de la formation, les apprenants effectuent un test de langue afin de mesurer la progression de leurs compétences linguistiques et communicatives, ce qui permet l'évaluation *quantitative* des résultats atteints selon les critères du CECRL. L'évaluation *qualitative* de l'expérience est réalisée à partir de questionnaires distribués aux apprenants après la représentation, une fois retombées la tension et la pression causées par l'enjeu de la représentation devant un public, ainsi que de l'évaluation des formateurs, faite à partir du Journal de bord et des résultats de la représentation finale.

Cette représentation est filmée et chaque apprenant en reçoit une copie, en même temps que son diplôme. Ce qui laisse un souvenir durable du travail réalisé.

La structure de l'unité didactique

Chaque unité didactique peut exiger un ou plusieurs cours et représente une unité autonome qui, commençant par un *Input* (texte ou situation de départ), amorce un schéma circulaire : *Performance* (Jeu théâtral de l'Input) ⇒ *Réflexion linguistique* ⇒ *Actor studio* (Réflexion théâtrale sur le jeu) ⇒ Retour à la *Performance* (*Back to performance*) (voir graphique ci-dessous)



L'Unité Didactique Glottodrama

Chaque cours est précédé d'une session d'**activités d'échauffement (Warm-up activities)**, qui ne font pas partie de l'unité didactique, mais que l'on doit considérer comme une phase préparatoire avant que l'unité proprement dite ne commence. Comme dans tous les ateliers de théâtre, les apprenants doivent laisser de côté leur vie extérieure pour se consacrer à un mode d'apprentissage qui privilégie des activités leur permettant de se détendre, d'apprendre à se connaître, de jouer et de se préparer à l'apprentissage.

Input (texte ou situation de départ) : chaque unité commence avec la présentation et l'analyse d'un micro-texte (généralement un dialogue), joué par les formateurs avec, éventuellement, l'aide de supports audiovisuels ou d'une vidéo. Ensuite, les apprenants-acteurs commencent à se familiariser avec le texte. Ils sont, pour cela, guidés et dirigés par leurs formateurs qui les encouragent de façon inductive à émettre des hypothèses sur la situation et les personnages, et à découvrir la langue et les formes dramaturgiques de l'Input.

Première performance : peu de temps après, les apprenants sont invités à jouer le texte une première fois, envisagé avec ses caractéristiques théâtrales. Après quelques minutes de préparation, ils jouent la scène, en général par deux. Cette « performance » leur permet de se familiariser avec le texte et de se préparer pour la phase suivante. La « performance » est généralement filmée pour permettre aux apprenants de s'auto-évaluer et pour que les formateurs leur fassent des remarques et des commentaires.

Réflexion linguistique (Language corner) : dans cette phase, les apprenants explorent les structures de la langue et le vocabulaire du *texte*, et en discutent ensemble. Cette tâche est habituellement effectuée en petits groupes qui travaillent de façon autonome, sous la supervision et avec le soutien du formateur. Comme mentionné précédemment, la classe dispose d'un espace équipé, un Coin linguistique, libre d'accès pour les apprenants. Pendant cette étape, les formateurs les incitent à utiliser des ouvrages de référence pour découvrir la langue de façon indépendante, et les stimulent pour qu'ils trouvent des réponses à toute question soulevée à ce moment du cours. Au cours de cette phase, les formateurs agissent comme des facilitateurs et des moniteurs et ne doivent intervenir que lorsque les groupes ne vont pas dans la bonne direction (par exemple, quand les règles ne sont pas comprises correctement) ou lorsque les apprenants ont de grosses difficultés avec les concepts étudiés et qu'ils ne peuvent pas les traduire en règles claires sans porter préjudice à leur motivation et à leur volonté de participer activement. Les techniques de correction doivent également adhérer à cette approche et prendre la forme d'auto-corrections et de corrections actives par le groupe. Les formateurs doivent réduire leurs corrections directes : en effet, elles sont le plus souvent reçues passivement par les apprenants et ne permettent pas une amélioration sensible de leurs performances. La méthode Glottodrama adopte une approche typique du « *Top-Down* » (du sommet vers la base) et la phase Réflexion linguistique suit le processus inductif : *exemple contextualisé* → *règle*, qui se traduit, en classe, par des procédures de découverte guidées obligeant les apprenants à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

Actor Studio (Réflexion sur le jeu théâtral) : dans cette phase, les apprenants évaluent la représentation théâtrale et discutent des aspects expressifs et pragmatiques du texte. Cette section de l'unité didactique fait la particularité de Glottodrama. C'est le moment de réfléchir à l'intonation, aux mimiques et à la gestuelle des apprenants-acteurs pour qu'ils expriment efficacement leur intention communicative.

Pendant les phases Réflexion linguistique et Actor Studio, les formateurs utilisent les enregistrements faits pendant l'Input pour féliciter les apprenants ou souligner les aspects sur lesquels il leur faut encore travailler.

Retour à la performance : les apprenants rejouent le texte de l'Input et échangent leurs rôles et leurs personnages. C'est le moment de synthétiser ce qui a été appris et expérimenté, de consolider les structures et de finaliser les acquisitions. Ils sont récompensés de leurs efforts et de leur participation dans le processus d'apprentissage en découvrant alors une profonde intimité avec le texte et ses modalités d'expression.

Avec cette phase de Retour à la performance, l'unité didactique prend fin. Cependant, forte de sa structure circulaire, sa fin représente également le point de départ d'une nouvelle unité didactique, dans un processus sans fin de tâches et d'expériences qui se reflètent et montrent aux apprenants leur progression, ce qui leur permet de renforcer leurs compétences, sociales et communicatives.

Chaque Unité didactique a une durée et un développement particuliers, mais doit suivre un modèle qui distingue trois aspects fondamentaux et séquentiels, où la philosophie du « *learning by doing* » (l'apprentissage par la pratique) est présente :

Stimuler ⇨ Agir ⇨ Réfléchir

La phase de *stimulation* est celle où l'Input, textuel ou situationnel, est proposé ; la phase d'*action* est celle de la performance théâtrale et linguistique ; la phase de *réflexion* correspond et à la Réflexion linguistique et à l'Actor Studio. Comme il s'agit d'un schéma circulaire, le travail quotidien en classe repose sur cette même suite de phases (*pour plus d'informations, voir Nofri, C. (2009) Guide de la Méthode Glottodrama. Apprendre les langues à travers le Théâtre. Rome, Novacultur.*)

L'Unité Satellite

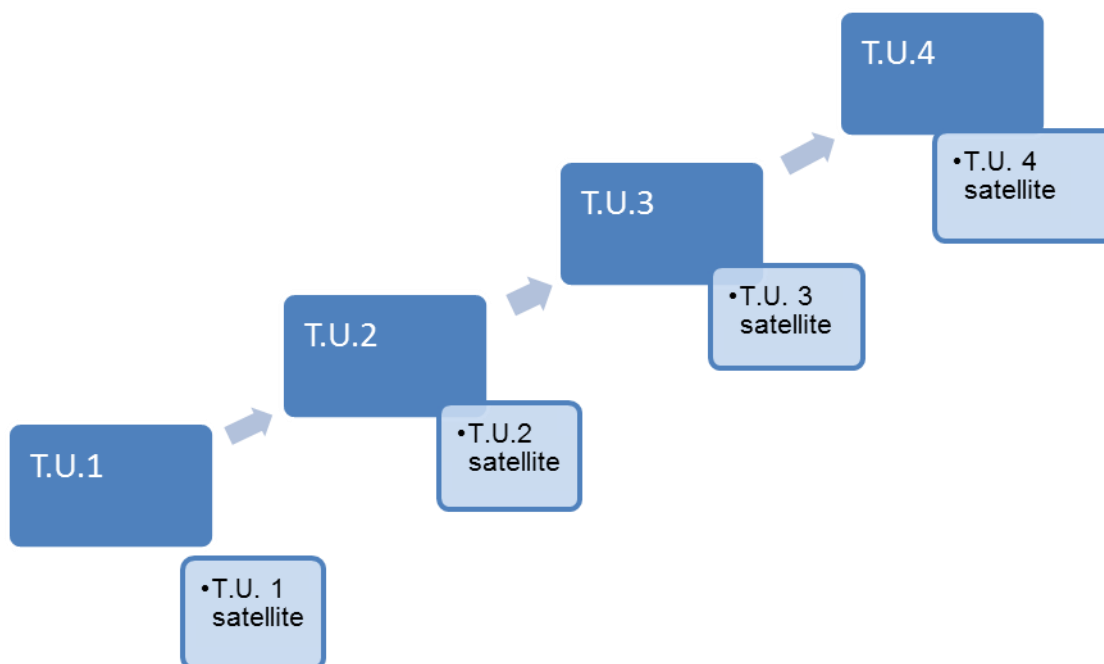
Dans l'unité principale didactique, l'Input est traité et proposé par les formateurs, mais chaque unité peut naturellement développer une unité didactique satellite, qui en est l'extension logique ; l'Input est alors produit par les apprenants avec le soutien des formateurs, pendant les activités d'écriture créative ou en devoir à la maison.

Comme nous l'avons vu, chaque unité principale didactique a une fonction et se concentre sur une ou plusieurs fonctions linguistiques, ce qui implique l'apprentissage et l'utilisation de structures grammaticales et d'éléments linguistiques (lexique) déterminés. En outre, elle envisage l'emploi de formes théâtrales (dramatisation, création d'un personnage, prise de rôle, jeux de rôle, monologue, improvisation, etc.), qui se réalisent à travers un texte joué (scénario) appelé Input. C'est là que la création d'une Unité satellite peut s'imposer. Par exemple, pendant la phase de l'écriture créative (Réflexion linguistique) ou à l'occasion d'un devoir à la maison portant sur : « Exprimer un accord et un désaccord, ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas » et présenté sous la forme théâtrale d'un jeu de rôle conflictuel, on peut inviter les apprenants à continuer l'histoire, à imaginer le lendemain du conflit ou les différentes fins envisageables, etc. Ils peuvent aussi écrire un autre type de conflit entre d'autres personnages sur le thème des relations personnelles (famille, amis, etc.). Cela générera une unité didactique satellite et le schéma circulaire recommencera. Mais, à ce stade, les deux premières phases seront unifiées : Input/Première performance – Réflexion linguistique - Actor Studio – Retour à la performance. Ce processus, qui vise à créer une unité didactique satellite où les apprenants peuvent déployer leur créativité et leur imagination et laisser libre cours à leurs émotions dans le jeu, a une double portée : d'une part, il laisse la place à la créativité des apprenants dans le processus d'apprentissage, et il renforce leur contribution active ; d'autre part, il les encourage à devenir plus conscients du processus d'apprentissage. L'attitude des formateurs se fait également moins directive, ils assument leur rôle de facilitateurs et de conseillers en poussant les apprenants à devenir les véritables protagonistes, et sur scène et dans le processus d'apprentissage.

Selon ce modèle d'autonomie des apprenants, leur implication active et la responsabilité du processus d'apprentissage va d'une sorte de degré « zéro », quand ils écoutent passivement l'Input, à un degré idéal de 100% à la fin de la formation. Par conséquent, c'est un développement individuel/de groupe qui passe par des étapes intermédiaires et progressives. On peut mesurer les améliorations en appliquant comme critères d'évaluation ceux du CECRL sous la catégorie « *Ce que l'apprenant peut faire* ».

Ce modèle fonctionne dans la première partie de chaque cours Glottodrama. Dans la deuxième partie, lorsque l'objectif est la préparation de la représentation publique, l'unité principale et l'unité satellite s'unifient peu à peu. En fait, les Input ont tendance à être des « morceaux » de scripts produits par les apprenants sous la supervision des formateurs, et on n'a plus besoin d'importer davantage de matériel extérieur ou créé par les formateurs (voir graphique page suivante).

Les **Unités Didactiques Principales** sont planifiées et pré-déterminées dans le programme d'enseignement préparé par les formateurs. Les **Unités Didactiques Satellites** découlent des premières avec une participation de plus en plus active des apprenants. Cette séquence témoigne de l'équilibre entre les éléments pré-déterminés et les éléments constructifs du programme.

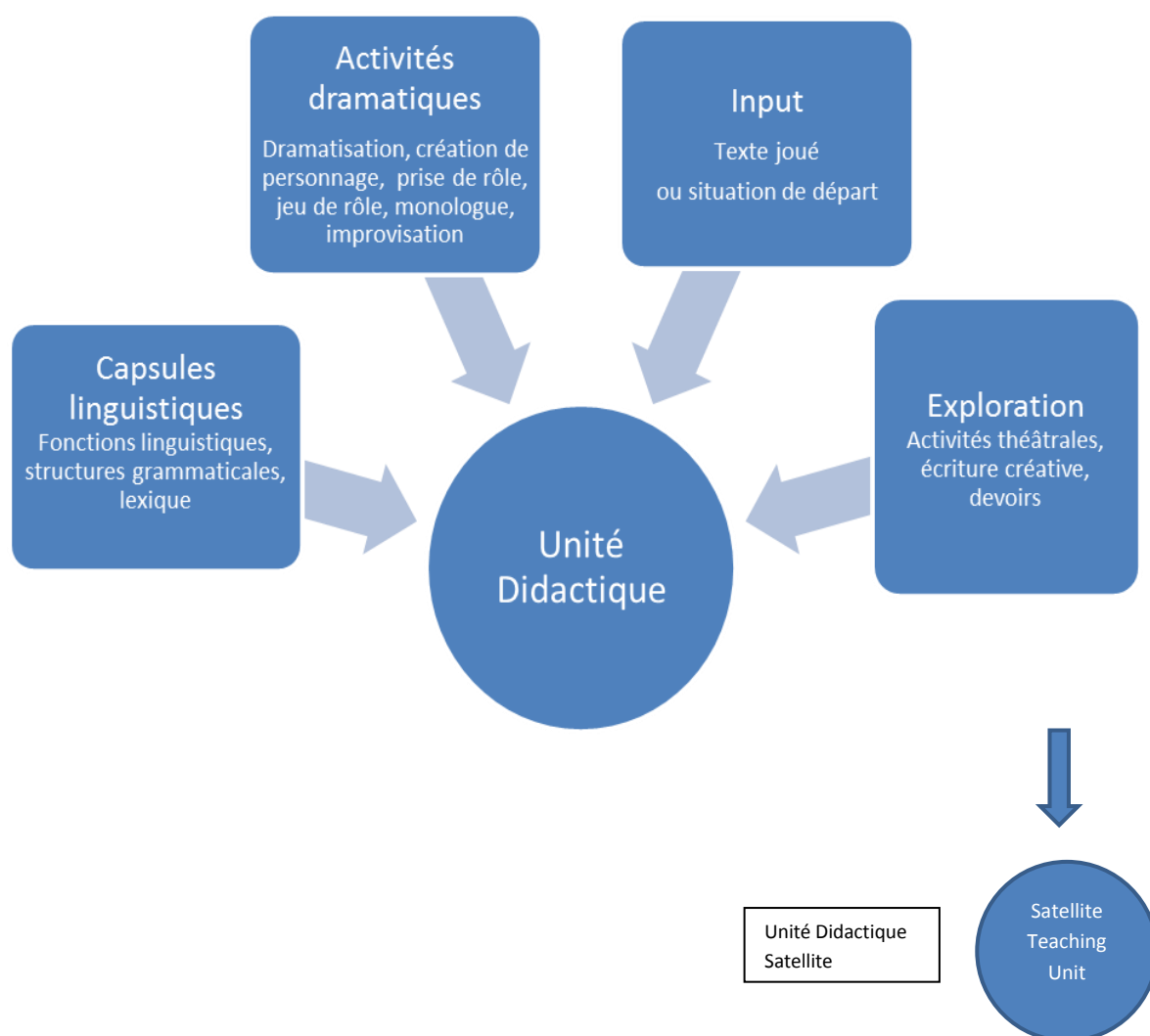


Les **capsules linguistiques** de l'Unité Didactique regroupent les fonctions linguistiques cibles, les structures grammaticales et les exposants. Les **activités théâtrales** représentent le type du jeu de l'interaction, l'**Input** est le texte ou le scénario.

Séquence d'Unités didactiques (T.U.)
(Sequence of Teaching Units)

Comment concevoir une Unité didactique ?

La conception d'une Unité didactique implique de travailler sur certains aspects essentiels. Le graphique ci-dessous est un outil de base pour vérifier que toutes les composantes ont été soigneusement examinées et intégrées dans l'Unité didactique. De plus, étant donné que chacune est un anneau d'une chaîne séquentielle, lorsque le programme d'enseignement est prêt, on doit l'associer aux objectifs d'apprentissage de la formation. Le but est de vérifier que tous les contenus linguistiques et les fonctions de communication envisagées par le CECRL pour ce niveau cible seront abordés pendant la formation. C'est ce que doivent assurer les principales Unités didactiques, auxquelles s'ajoutent les Unités satellites, forcément plus indéterminées puisqu'il n'est pas possible d'en prévoir les contenus linguistiques que la créativité des apprenants va générer.



Comment concevoir une Unité Didactique

Le partage du temps

L'une des caractéristiques de la méthode Glottodrama est le partage du temps. Dans cette méthode comme dans le domaine de la musique, la notion de durée est à peu près la même : elle constitue une proportion rationnelle d'un tout. Par conséquent, la durée relative de chaque phase est influencée par la durée totale du cours. Chaque phase de l'unité didactique doit occuper une partie du temps disponible, mais il n'est pas possible de décider précisément et à l'avance la durée de chaque phase, car elle dépend de la durée totale de chaque cours (2, 3 ou 4 heures). En d'autres termes, il n'est pas possible de dire à l'avance si une phase Réflexion linguistique ou Première Performance doit durer 15, 30 ou 45 minutes. Dans tous les cas, trois critères doivent être pris en compte afin de décider de la durée de chaque phase :

1. Le nombre d'apprenants : la durée de chaque phase doit permettre à chaque apprenant de participer activement aux activités.
2. La durée de chaque activité ne doit pas être trop différente par rapport au déroulement de la séquence logique stimulation → action → réflexion. Aucune phase ne doit prévaloir sur les autres. Par exemple, la phase Réflexion linguistique ne doit pas occuper la majeure partie du cours. Rompre cette séquence reviendrait à rompre un rythme musical auquel les apprenants se sont habitués.
3. Optimiser la durée pour atteindre les objectifs : quand les formateurs ont l'impression, d'après les remarques des apprenants, que les objectifs de l'activité ont été atteints, aucun temps additionnel ne sera requis. Dans le cas contraire, le temps sera augmenté.

Programme

Le programme semi-procédural

Un projet de recherche tel que Glottodrama ne peut être fondé sur des programmes pré-établis. Par nature, il est préférable de le rapprocher d'un programme semi-procédural qui devra bien évidemment être pré-établi (avec des unités didactiques principales). Il devra aussi être adapté et enrichi petit à petit à partir des activités faites en classe (unités didactiques satellites). Ces activités doivent être conformes aux principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRFL) en ce qui concerne les différents aspects linguistiques et la culture-cible. Ce mode de fonctionnement laisse suffisamment de liberté dans le choix des activités en classe et permet de faire un bon usage des expériences vécues. Il permet également d'intégrer les programmes de procédure contingents au programme pré-établi, qui présente les caractéristiques et les contenus communs des expériences vécues par tous. Cette liste d'expériences peut par conséquent être mise sans cesse à jour.

Fondée sur les principes principaux du projet de travail, la méthode employée permet d'affirmer que l'apprentissage, fondé sur une planification précise, sera rendu possible en partie grâce à l'utilisation de la langue au quotidien, sans qu'il soit imposé artificiellement par un manuel. Par conséquent, le contenu linguistique des cours, soigneusement choisi lors de leur planification, est en partie déterminé par les tâches, les devoirs et les activités.

Pour chaque niveau du Cadre Européen Commun de référence pour les langues (A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2), le contenu des programmes s'articule en six points :

1. Aspects grammaticaux et linguistiques

Exemples A1 - compétence « expression orale » :

Le présent : 1^{ère} personne singulier – l'état, la description

Le présent : 3^e personne du singulier / pluriel

Quelques verbes usuels : être / avoir / faire / venir / s'appeler

Quelques verbes à une base (-er) : habiter / travailler / parler...

Les pronoms personnels sujets

Les pronoms toniques

La localisation spatiale :

- Venir de/du + nom de ville / pays
- Habiter à / en / au / aux + nom de ville / pays

Les présentateurs : C'est / voilà...

Les articles définis / les articles indéfinis

L'article « zéro » : être + profession

Les nombres cardinaux

L'accord masculin / féminin ; singulier / pluriel

Les adjectifs démonstratifs

Quelques adjectifs qualificatifs : grand, petit...

L'accord et la place des adjectifs (de nationalité...)

Le complément du nom avec « de » - l'appartenance

Les adjectifs possessifs

Quelques adverbes de quantité : un peu / beaucoup

La quantité déterminée : un peu de / beaucoup de / pas de

La quantité indéterminée : du / de la / de l' / des...

Quelques articulateurs du discours : et / ou / alors

2. Aspects lexicaux

Exemples A1 - compétence « expression orale » :

L'alphabet

Les nombres

Les noms et prénoms

L'adresse

Les nationalités

Les professions

L'état-civil (marié/e, célibataire...)

Les loisirs

La famille proche

Les objets personnels

La description : petit / grand / vieux / jeune / beau / sympathique...

Les couleurs

Exemples A2 - compétence « expression orale » :

Les personnes : la famille, la description physique
Les pays, la géographie, les paysages, les villes
Les lieux : le café, le restaurant, les commerces, la banque, le bureau de poste, l'hôtel, la rue...
Les loisirs : le sport, les sorties, les spectacles, les voyages...
Les moyens de transport : le métro, le bus, le train, le taxi...
La vie quotidienne : le travail, les achats, les activités quotidiennes...
Les actions de la vie quotidienne
Le logement : les pièces de la maison, la décoration
Les objets du quotidien
Les aliments, les repas, la cuisine
Les animaux familiers : le chat, le chien, le hamster, le serpent...
Les événements : rencontres, soirées, fêtes de famille

3. Aspects socio-culturels

Exemples :

- choix des formules de politesse à employer lors de son arrivée : *Bonjour !*
- présentation : *Comment allez-vous ?*
- prendre congé : *Au revoir, à plus tard !*
- respecter le tour de parole ;
- utiliser et choisir des explétifs : *Oh la la !, Oh, mon Dieu !, Oh mince !, etc.*
- utiliser de façon appropriée *s'il vous plaît, merci, etc.* ;
- exprimer le regret,
- présenter ses excuses pour une attitude menaçante (correction, contradiction, interdictions, etc.)

- proverbes : *mieux vaut prévenir que guérir ;*
- expressions idiomatiques : *être réglé comme du papier à musique ;*
- expressions familières : *je suis crevé ! ;*
- expressions des croyances : *mariage pluvieux, mariage heureux.*

- attitudes (comme les clichés) : *il faut de tout pour faire un monde ;*
- valeurs : *ce n'est pas acceptable ; etc.*
- différences systématiques faites entre les niveaux de langue utilisés dans des contextes différents :

 - registre solennel : *Excusez-moi de vous déranger, puis-je parler à Madame T. ? ;*
 - registre formel : *Bonsoir, est-ce que Madame T. est là s'il vous plaît ? ;*
 - registre familier : *Salut, elle est là Madame T. ? ; etc.*

4. Savoir-faire généraux

Exemples A2

À l'issue du niveau A2, l'apprenant doit être capable:

- d'utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse
- d'accueillir quelqu'un, de lui demander de ses nouvelles et de réagir à la réponse
- de mener à bien un échange très court
- de répondre à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pendant ses loisirs, et d'en poser de semblables

- d'inviter et de répondre à une invitation
- de discuter de ce qu'il veut faire, où, et de faire les arrangements nécessaires
- de faire une proposition et d'en accepter une
- de mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque
- de se renseigner sur un voyage
- d'utiliser les transports en commun
- de demander des informations de base
- de demander son chemin et de l'indiquer
- d'acheter des billets
- de fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et de les demander
- de lancer, poursuivre et clore une conversation simple à condition qu'elle se déroule face à face
- de se débrouiller dans les échanges simples et courants sans efforts excessifs
- de se faire comprendre pour échanger des idées et des informations sur des sujets familiers dans des situations quotidiennes prévisibles, à condition que l'interlocuteur l'aide
- de communiquer sur des sujets élémentaires, à condition de pouvoir demander de l'aide pour exprimer ce qu'il veut
- d'exprimer ses impressions en termes simples
- de faire une longue description des données quotidiennes de son environnement : les gens, les lieux, une expérience professionnelle ou académique
- de décrire des activités passées et des expériences personnelles
- d'écrire ses occupations quotidiennes et ses habitudes
- d'écrire ses projets et leur organisation
- d'expliquer ce qu'il aime ou n'aime pas
- de faire une description simple et brève d'événements et d'activités
- de décrire des objets et animaux familiers
- d'utiliser une langue descriptive simple pour parler brièvement d'objets et de choses qu'il possède, et de les comparer.

5. Aspects phonétiques et graphémiques

Exemples : les unités de son (les phonèmes) de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones) ; les caractéristiques phonétiques qui permettent de distinguer les phonèmes entre eux (caractéristiques distinctives comme le voisement, l'arrondissement, la nasalisation, la plosion) ; la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquençement des phonèmes, accentuation des mots) ; la phonétique de la phrase (prosodie), le rythme et l'accentuation de la phrase ; l'intonation ; la réduction phonétique : apophonie, formes fortes et faibles, assimilation, élision, etc.

Exemples : la forme des lettres, caractères d'imprimerie ou cursifs, majuscule ou minuscule ; l'orthographe correcte des mots, en y incluant les formes contractées communément admises ; la ponctuation et ses règles d'utilisation ; les règles typographiques et les styles de polices de caractères, etc.

6. Aspects théâtraux et jeu d'acteur (identique pour tous les programmes)

- Identification de la scène : chaque espace peut être considéré comme une « scène » si l'acteur le considère comme tel

- respiration contrôlée et informations basiques données à propos de notre appareil phonatoire
- exercice d'expression orale : comment articuler les monosyllabes, les consonnes et les voyelles
- interagir et partager la scène avec son partenaire et un autre personnage
- positionnement sur la scène et proxémie des personnages
- créer un personnage : du cliché à la définition de sa personnalité et de ses gestes
- le mot et le geste, le lien qui existe entre eux : les gestes peuvent accompagner les mots pour les souligner, mais ils peuvent également contrer ces derniers, les contredire ; les expressions du visage permettent de faire passer des messages différents de ceux que nous émettons verbalement, et inversement
- exercices d'expressions faciales, combinées aux mouvements des mains, des épaules et aux micro-mouvements du corps
- l'importance du geste : le geste redondant et explicatif ; à quel moment le geste donne-t-il de la force et à quel moment l'enlève-t-il ?
- la motivation sur scène : « ma raison » : où suis-je ? pourquoi est-ce que je joue ? pourquoi est-ce que je dis quelque chose à quelqu'un ?
- du jeu de rôle à l'improvisation, fondée sur un indice de situation
- le monologue et le dialogue : différences basiques entre le jeu d'acteur et la gestion de l'espace
- le rythme sur scène : les rythmes des personnages, de la scène, des répliques, de l'ensemble
- scène avec deux personnages : proxémie et dynamique
- improvisation guidée : une scène avec un ou plusieurs personnages, réalisation de tableaux vivants
- références aux masques de la *Commedia dell'Arte* ainsi qu'à la codification des mouvements, des attitudes et des répertoires
- travail sur la narration faite sur scène : rythme et utilisation des gestes
- types de jeu d'acteur : de la tragédie à la comédie
- rhétorique de la communication générale et, en particulier, de la communication théâtrale
- le travail d'équipe : étude du mouvement choral : coordination et synergie
- la chorale : action et positionnement sur la scène de la chorale « ancienne » et « amusante »
- éléments de clownerie
- travailler avec des objets : comment se servir des objets sur scène et comment être en harmonie physique avec eux
- s'identifier au personnage : différentes approches : l'approche technique et émotionnelle
- analyse de l'approche proxémique et cinétique
- jouer face à la caméra (fiction)
- signification des gestes avec des comparaisons interculturelles
- étude approfondie de l'analyse du personnage : recherche psychologique et émotionnelle
- s'identifier aux personnages imaginaires : « si j'étais » « si tu étais » : le « si » magique de Stanislavski
- étude holistique du corps et de l'esprit : formation spécifique
- tension physique du personnage : type d'énergies équilibrées, opposées
- créer et gérer différents types de tension dramatique

- créer l'univers du personnage : que fait-il/elle en dehors de la scène, quelles sont ses relations avec les autres personnages, les répliques et les sens cachés du texte
- « instants comiques » : les apprenants doivent se retrouver dans des situations actuelles, dans de vrais moments de « clownerie », individuellement ou en groupe, jusqu'à ce qu'ils rencontrent un personnage comique et ses différentes facettes : poétique, ironique, drôle, surréaliste ou grotesque.

Évaluation

Il existe différents outils d'évaluation :

- évaluation des acquis : elle mesure l'acquisition des points enseignés. Elle est donc liée au travail fait pendant la semaine ou le trimestre, au cours et au programme. Elle a une perspective interne ;
- évaluation des compétences : ce que quelqu'un peut faire ou savoir par rapport à l'application du sujet étudié dans la vie quotidienne. Elle a une perspective externe.

Les formateurs ont une tendance naturelle à s'intéresser davantage à l'évaluation des acquis, car elle leur donne un retour sur leur façon d'enseigner ; les employeurs, les administrateurs scolaires et les apprenants adultes sont davantage concernés par l'évaluation des compétences. L'avantage d'une approche fondée sur les compétences est qu'elle permet à chacun de mesurer sa progression ; les résultats sont transparents. Les outils permettant d'évaluer l'utilisation pratique du langage dans des situations appropriées permettent d'offrir une image rationalisée des compétences acquises.

Les outils qui s'attachent aux tâches linguistiques ou de communication, elles-mêmes basées sur un programme pertinent et transparent donnant à l'apprenant l'opportunité de montrer ce qu'il a appris, évaluent les acquis.

En ce qui concerne les tests d'aptitude à la communication, qui témoignent d'un enseignement centré sur les besoins et l'apprentissage, il est souhaitable que l'écart entre les acquis (grâce au contenu des cours) et les compétences (fondées sur l'aptitude à être autonome dans la vie de tous les jours) soit au maximum réduit.

- Évaluation holistique : produit une évaluation synthétique globale. Différents aspects sont évalués intuitivement.
- Évaluation analytique : observe séparément différents aspects. Peut être adoptée à partir de deux points de vue différents : (a) ce que l'on recherche ; (b) comment arrive-t-on à obtenir une note ou un score donné.

Parfois, les systèmes combinent approche analytique à un certain niveau et approche holistique à un autre niveau. Quelle que soit l'approche adoptée, tout système d'évaluation pratique doit réduire le nombre de catégories à un niveau acceptable, jusqu'à 4 ou 5 au maximum. Par conséquent, il est important de faire des choix.

En ce qui concerne l'évaluation orale, si l'on considère les stratégies d'interaction comme un aspect de communication pertinent, les barèmes indicatifs suivants comportent 12 catégories qualitatives :

- Stratégie de prise de parole
- Stratégie de coopération
- Demande d'informations supplémentaires
- Aisance
- Flexibilité
- Cohérence
- Développement thématique

- Précision
- Compétences sociolinguistiques
- Degré d'adaptation au contexte
- Étendue du vocabulaire
- Respect de la grammaire
- Choix du vocabulaire
- Contrôle de la prononciation

Trois concepts sont généralement considérés comme des concepts fondamentaux dès lors qu'il s'agit de parler d'évaluation : la validité, la fiabilité et la faisabilité.

- Évaluation des aptitudes à communiquer

L'évaluation via des tests linguistiques est une étape qui doit être nécessairement franchie afin de répondre aux besoins des systèmes scolaires des pays européens, sans pour autant s'enfermer dans le cercle très restreint des expériences complémentaires d'enseignement à vocation ludique. Toutefois, l'évaluation implique également l'élaboration de tests linguistiques ad hoc, permettant de tester les aptitudes communicationnelles de façon plus appropriée, en identifiant les progrès en termes de grammaire et de vocabulaire, mais aussi en termes d'efficacité et de compétences, en adéquation avec les contextes de situation et les objectifs pré-établis. En ce qui concerne les tests linguistiques en français, nous pouvons citer le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) et le DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Française). Mais nous avons introduit quelques tests supplémentaires d'« interaction communicative orale » et, en particulier, des tests mixtes de « dramatisation » et de « jeu de rôles », au cours desquels les apprenants ont interagi entre eux, sans avoir parlé aux examinateurs. Ce qui permet d'encourager une interaction entre pairs et d'éviter une relation directe et très hiérarchisée avec l'examineur. En général, par rapport à des types de tests linguistiques oraux plus traditionnels, la réaction psychologique des apprenants est très bonne et ils sont plus confiants.

- Test d'interaction en matière de communication : instructions pour l'administration

Le test permet d'évaluer les compétences intégrées, qui vont de la compréhension écrite à la production et à la compréhension orales. Ces compétences impliquent l'efficacité expressive, prosodique, supra-segmentale, proxémique et gestuelle : en d'autres termes, et de façon plus générale, l'interaction communicative.

Le formateur indique aux apprenants ce qu'ils doivent faire : chacun dispose de cinq minutes pour lire le texte et se concentrer sur le personnage (masculin si l'apprenant est un homme, féminin si c'est une femme).

Ensuite, les apprenants forment des binômes pour lire et jouer le texte entièrement, comme s'il s'agissait d'une vraie représentation, mais avec l'aide du texte mis à leur disposition, sans pour autant altérer la vraisemblance de la scène jouée.

Il est important qu'ils reproduisent les mouvements indiqués dans les didascalies, même les plus petits, comme ceux utilisés pour se saluer.

Note : la qualité du jeu théâtral n'est pas évaluée.

Score maximum : 20 (sur un total de 120)

Stratégies de prise de parole (0-2)

Aisance (0-4)

Prononciation (0-4)
Inflexion et aspects suprasegmentaux (0-4)
Proxémie (0-2)
Gestuelle appropriée (0-4)

INTERACTION: EXEMPLE DE TEST (pour la partie italienne) :

Voici l'exemple d'un texte utilisé pour tester l'interaction communicative à différents niveaux, du A2 au C1. Dans ce test, on a évidemment tenu compte du niveau de communication de la classe. Par conséquent, les hésitations sur la façon de prononcer certains mots ont été laissées de côté dans le calcul du score final, alors qu'elles l'auraient été pour des apprenants au niveau plus élevé, B2 ou C1.

Ce texte a été choisi et adapté par Maria Squarcione et Maurizio Masella. Ils ont également rédigé les instructions et établi les critères d'évaluation relatifs à ce texte.

« Une rame de métro. Un homme portant un sac monte, il s'assied. La rame repart. Il prend le sac, en sort un journal et commence à le lire. La rame s'arrête. Une femme portant un sac monte à son tour. Elle s'assied à côté de l'homme. La rame repart et l'homme et la femme se saluent d'un signe de la tête. La femme sort un tricot de son sac. Tout en tricotant, elle se penche pour lire le journal de l'homme qui, agacé, essaie de l'en empêcher. Il s'apprête à tourner la page, quand soudain...

La femme (lisant le journal) – Accidents de la circulation le week-end dernier : 39 tués. Oh mon Dieu ! 39 tués ?! Comment est-ce possible ? Mais pourquoi ne prennent-ils pas le métro ? On y est tellement en sécurité... Si tout le monde faisait comme moi, le prix du ticket est tellement bon marché... Il n'y a pas si longtemps que ça, j'étais une auto-stoppeuse aguerrie... J'étais sur la route et je levais le pouce...

Voix enregistrée (formateur) – Ponte Mammolo, prochain arrêt : Santa-Maria-del-Soccorso.

L'homme (brutalement) – Où descendez-vous ?

La femme – Hmm... dans longtemps ! Le temps d'arriver à Ostiense, je pourrais finir un pull... (elle rit fort)

L'homme – Je pense que certaines personnes ne devraient pas prendre le métro, ou juste ne pas s'asseoir, ou rester debout et ne pas gêner ceux qui souhaitent lire tranquillement leur journal (il essaye de se remettre à la lecture de son journal)...

*La femme (ignorant complètement ce que vient de dire l'homme, se met à chanter) – Tu...Tu che sei diverso...
Almeno tu nell'universo...*

L'homme (lui jetant un regard noir) – Elle est sourde en plus... Génial !

La femme – Vous connaissez cette chanson ? De Fiorella Mannoia ... mais ça ne me dérange pas (elle rit aux éclats)...

L'homme (très agacé) – Votre blague ne me fait franchement pas rire...

La femme – Vous ne trouvez pas ça drôle ? Mannoia... m'ennuie, vous voyez ?

L'homme – La prochaine fois, je prendrai ma voiture, et pas le métro. Je dois vraiment me rappeler que je n'ai pas la fibre écologiste ! (Il referme nerveusement son journal et le remet dans son sac)

La femme – Hum... Si le prix de l'essence continue à grimper de cette façon, je ne sais pas ce que l'on fera...

(Librement adapté de la pièce de théâtre en un acte intitulée « Ne franchissez pas la ligne jaune », écrite par Roberto Braidà)

Références pour classer les résultats des apprenants en matière de performance communicative.

Nous les avons révisées et adaptées à partir de celles utilisées pour décrire et évaluer les

compétences de communication en anglais, présentées dans le document *Trinity Guideball, Communication skills : Graded Examinations, Professional Certificates*, programme 2010, Londres, Trinity College London.

Niveau débutant (CECRL A1 et A2)

Très bien : travail dans lequel les idées et les histoires racontées sont présentées de façon fluide, avec enthousiasme et une certaine appropriation du texte. La présentation verbale et non verbale permet à l'examineur d'identifier et de suivre les processus de pensée présentés par le candidat, qui répond aux questions correctement et avec aisance.

Bien : le travail montre une réelle volonté de captiver et d'intéresser l'examineur. Le candidat exprime de la vitalité et une certaine aptitude à communiquer des idées dans tous les contextes, aussi bien formels qu'informels. On constate un certain niveau de préparation et d'imagination, bien que le niveau de la présentation soit inégal.

Assez bien : le travail montre des compétences limitées en communication. Mais les présentations et les conversations sont claires et audibles et le candidat est parfois capable de répondre aux questions de façon fluide. Le travail a été correctement préparé.

Niveau intermédiaire (CECRL B1 et B2)

Très bien : le travail révèle un sens aigu de la communication et de la conviction. Le texte a été très bien préparé et il est présenté avec autorité. Des structures de langue complexes sont régulièrement employées afin de faire passer des idées élaborées. On constate également une certaine aisance et une certaine fluidité dans la conversation. Les compétences de présentation sont appréciables.

Bien : le travail montre que les compétences en communication sont bien intégrées et le texte présenté est assez bien écrit. On remarque quelques erreurs dans l'utilisation de la langue et les réponses aux questions posées, mais l'impression générale est un engagement réussi avec l'examineur.

Assez bien : le travail témoigne d'une certaine préparation, mais les aptitudes à faire passer des informations et à élaborer une argumentation convaincante sont réduites. Les compétences verbales et non verbales sont suffisantes pour permettre l'audibilité et susciter un minimum d'intérêt de la part de l'examineur. La sensibilité interpersonnelle et l'aptitude à interagir avec d'autres personnes est évidente.

Niveau avancé (CECRL C1 et C2)

Très bien : aptitude à manier les idées les plus complexes, ainsi que les différentes tâches de communication, avec à la fois facilité et rigueur. Les compétences en communication sont intégrées de manière satisfaisante. Le candidat s'est complètement approprié le texte et maîtrise parfaitement la situation. Les compétences en matière de présentation sont très étendues. Tout le travail est fait naturellement et avec fluidité.

Bien : des idées complexes sont présentées avec autorité et style, sous une forme qui suscite l'intérêt de l'examineur. Les changements d'intonation et la communication non verbale sont d'autres signes de l'aisance du candidat, qui s'adaptera avec succès à des situations différentes. Mais le candidat peut éventuellement manquer de spontanéité et ses arguments, ne pas être exposés entièrement.

Assez bien : les idées complexes sont maniées avec des compétences basiques, le candidat sait répondre correctement aux questions et la préparation du travail fait preuve d'une certaine imagination. Mais il utilise assez peu de ressources verbales et non-verbales, images et autres types de support, et les présentations sont plus scolaires que stimulantes.

Test d'interaction

Les cinq critères d'évaluation du CECRL :

- 1) richesse du vocabulaire
- 2) exactitude
- 3) aisance
- 4) niveau d'interaction
- 5) cohérence

(Cf tableau 1 pour voir un exemple d'application des critères de tests, pour les niveaux A2 et A1 du CECRL)

Tableau 1 : Critères de test				
Niveau	Interaction / accomplissement de la tâche	Aisance & Cohérence	Prononciation / Intonation	Gamme & Exactitude [Grammaire et vocabulaire]
A1	<p>Pose des questions et y répond.</p> <p>Peut répondre à des énoncés simples.</p> <p>Indique quand il/elle suit.</p> <p>Est rarement capable de tenir une conversation.</p> <p>En général, la communication est établie, le message généralement véhiculé.</p> <p>Les expressions du quotidien et de politesse sont utilisées.</p> <p>La plupart des idées/des réponses données sont liées à l'activité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aisance se fait comprendre par le biais de phrases très courtes. Les pauses, les faux départs et les reformulations sont très nombreux. • Cohérence relie les groupes de mots avec des connecteurs logiques simples, comme <i>et, mais, parce que</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • En général, la prononciation est assez claire. • Gamme d'intonation limitée. <p>Influence importante de la langue maternelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gamme reproduit des schémas de phrases basiques en utilisant des phrases ou des groupes de mots mémorisés pour communiquer un nombre limité d'informations. La prestation peut trahir une influence importante de la langue maternelle (au niveau des mots/de la construction des phrases). • Exactitude 1. maîtrise quelques structures simples et le vocabulaire de base. 2. commet toujours et systématiquement des erreurs élémentaires.
A2	<p>Pose des questions d'ordre personnel et y répond.</p> <p>Interagit simplement (en répondant à des questions appelant un oui ou un non).</p> <p>En général, la communication est établie. Le message est véhiculé, même si l'examineur peut rencontrer quelques difficultés (probabilité).</p> <p>La qualité de la communication dépend des répétitions, des reformulations et de l'élimination des ambiguïtés.</p> <p>La plupart des idées/des réponses ont un rapport avec la tâche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aisance emploie des phrases très courtes et isolées. fait beaucoup de pauses pour chercher des expressions, articuler des mots qu'il connaît moins et tenter de lever certaines ambiguïtés. • Cohérence relie les mots ou les groupes de mots entre eux avec des connecteurs linéaires très simples, comme <i>et</i> ou <i>puis</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • La prononciation peut être inexacte et incohérente. • L'intonation change peu. <p>La prestation peut montrer une influence importante de la langue maternelle de l'apprenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gamme possède un répertoire de mots et de phrases simples très restreint. La prestation peut trahir une influence importante de la langue maternelle (les mots ou la construction des phrases). • Exactitude possède une maîtrise limitée de quelques structures simples, de schémas de phrases et de vocabulaire.

Test centré sur l'action

Le CECRL améliore une approche pragmatique de communication portant sur la réalisation de tâches dans la vie quotidienne. Quatre domaines distincts : personnel, public, professionnel et éducation (en fonction de l'âge et de l'activité de l'apprenant). Le concept de compétence générale s'applique à quatre aspects complémentaires :

- le savoir (connaissance et contenus) ;
- le savoir-être (les croyances, les attitudes et les manières d'apprendre) ;
- le savoir-faire (accomplir des tâches de la vie quotidienne) ;
- le savoir-apprendre (la connaissance des différentes méthodes d'apprentissage).

Par ailleurs, pour préparer les cours, rédiger les contenus des manuels, planifier ou concevoir les programmes d'enseignement, un nouveau système de mesure des compétences s'est ajouté aux autres qui, pour chaque niveau, utilise des termes positifs pour encourager l'apprenant (il est capable de...).

Les quatre compétences (écoute, expression orale, lecture et écriture) sont remplacées par des compétences concernant les tâches de réception, de production, d'interaction et de médiation (orales ou écrites). En plus de consacrer un chapitre à l'évaluation de l'apprentissage des langues, le document fait la part belle au concept d'auto-évaluation à travers une méthode meta-cognitive : au cours de son apprentissage, l'apprenant arrive à savoir comment utiliser ses expériences cognitives et personnelles dans le cadre de son processus d'apprentissage. Cette méthode l'aide aussi à identifier les problèmes et à suggérer des solutions, à planifier ses besoins et à choisir des stratégies d'accomplissement d'une tâche. Il devient alors « acteur » de son apprentissage, qui dépasse le contexte scolaire et durera toute sa vie.

Un aperçu des principales théories sur l'enseignement du théâtre

Afin d'expliquer ce concept, nous exposerons brièvement les théories relatives à l'art du théâtre et à la formation des acteurs.

En mettant de côté toutes les expérimentations qui ont constitué la base du jeu théâtral et ont été faites au cours du XX^{ème} siècle, nous pouvons prendre comme point de départ idéal le *Paradoxe sur le comédien*, de Denis Diderot *: pour émouvoir l'auditoire, l'acteur ne doit laisser transparaître aucune émotion. Cette théorie très discutée est devenue une source d'inspiration utilisée pour l'élaboration d'un grand nombre de méthodes de jeu théâtral, chacune ayant ses propres caractéristiques.

*Dans son ouvrage intitulé *Paradoxe sur le comédien*, Denis Diderot (1713-1784), philosophe français des Lumières, déclare que les émotions authentiques envahissent le jeu de l'acteur ; une émotion ressentie sur scène comme une expérience réelle dérange la représentation de l'émotion elle-même.

L'acteur se doit d'imiter la nature et les apparences, d'éliminer toute forme d'émotion de son travail et toute implication personnelle quand il est sur scène. Diderot considère que l'implication émotionnelle est un élément perturbateur qui, loin d'aider l'acteur dans son jeu, le dérange.

Pour ce philosophe des Lumières, l'acteur ne doit pas s'identifier au personnage, il doit toujours garder une certaine distance avec lui. En d'autres termes, selon Diderot, l'acteur doit *jouer* le personnage, il ne doit pas *être* le personnage

La notion de distance entre l'acteur et le personnage est un concept qui sera développé au début du XX^{ème} siècle par Bertolt Brecht*, avec des arrière-pensées idéologiques et politiques, ainsi que par Erwin Piscator, le promoteur du théâtre épique.

*Bertolt Brecht (Augusta, 1898 – Berlin, 1956) est considéré comme l'écrivain, le poète et le directeur de théâtre le plus influent d'Allemagne au XX^{ème} siècle. De nos jours, il est toujours reconnu comme l'un des acteurs les plus importants de l'histoire du théâtre. Il est, avec Erwin Piscator, le créateur et le promoteur du

« théâtre épique », dans lequel le mot « épique » déplace le cœur de l'émotion de l'événement, représenté naturellement, vers une implication plus globale de l'auditoire qui devient le récepteur actif (et non passif) de l'émotion.

Alors que le théâtre classique occidental a tendance à être le lieu où la fiction se joue dans le but de transporter les spectateurs vers une réalité « différente », le « théâtre épique » a pour but de montrer et de souligner la fiction sur scène, et ce, à travers une utilisation massive de la propagande (ce qui montre une inspiration marxiste claire). Ce type de théâtre, destiné à élever culturellement et politiquement les spectateurs, est, de ce fait, éminemment politique.

Les mouvements d'avant-garde comme l'Expressionnisme ont ouvert la voie à la critique du théâtre conventionnel : même si aucun d'entre eux n'a eu l'idée du théâtre épique, la critique des goûts de la bourgeoisie a été essentielle pour des théoriciens du théâtre comme Piscator et Brecht, que l'on peut considérer comme les pères fondateurs de la forme nouvelle de théâtre. Tandis que l'Expressionnisme cherchait à bouleverser le public, le théâtre épique cherche simplement à le faire réfléchir. Le besoin impérieux de retravailler la forme théâtrale, de façon qu'elle ne soit pas un facteur de distraction ou d'endormissement de la conscience du public, a imposé l'utilisation d'autres méthodes artistiques pour produire une pièce.

Brecht pensait qu'on ne devait pas amener le public à penser que ce qu'il voyait sur scène était vrai, mais qu'il devait toujours garder à l'esprit que ce qu'il voyait n'était que fiction ; ce qui a poussé les personnages à interagir et à s'adresser au public. Cette technique s'appelle la suppression du « Quatrième Mur ».

Ces théories sont diamétralement opposées à celles défendues et développées par Kostantin Stanislavski* et Michail Čechov, son acteur principal et co-défenseur de la théorie du « théâtre naturaliste » russe.

*Kostantin Sergeevič Stanislavski (1863-1938), acteur russe, metteur en scène et théoricien de théâtre, est universellement connu pour le système qui porte son nom, exposé dans ses deux ouvrages, *Le travail d'un acteur sur lui-même* (1938) et *Le travail d'un acteur sur un rôle* (1957, ouvrage posthume). En 1898, il fonde avec Vladimir Nemirovic-Dancenko le Théâtre d'Art de Moscou, où il élabore sa méthode avec les acteurs. Cette méthode sera mondialement reconnue sous le nom de *La Méthode* ou *Système Stanislavski*. Son point de départ n'est ni la fiction, ni l'imitation, mais la vérité intérieure, la vérité vécue, celle qui provient de nos introspections et de l'analyse des processus internes.

La vérité comme point de départ constitue une garantie d'authenticité. Pour Stanislavski, elle fait loi : ce que j'exprime extérieurement est la conséquence de ce que je ressens intérieurement. Je ne peux pas exprimer des émotions différentes de celles que je ressens. L'essence intrinsèque du personnage est la « matière première » et l'acteur tire parti de cette essence pour jouer sur scène.

Ennemi de l'apparence, de la fiction et de l'imitation, Stanislavski introduit dans le jeu d'acteur des éléments complètement nouveaux et inconnus à l'époque. Il est le premier à réaliser l'importance du facteur psychologique dans la préparation de l'acteur. Ce révolutionnaire a inventé une méthode de jeu théâtral fondée sur la construction d'une vérité intérieure de l'acteur, qui s'identifie presque pleinement à la situation qu'il vit sur scène.

« Si tout cela était vrai... Que ferais-je ? Comment me sentirais-je ? » Tout, chez Stanislavski, repose sur ce *Si* magique. Il rejette fermement l'idée selon laquelle le jeu d'acteur serait une fiction. Selon lui, comme il se plaisait à le dire, « *au cours de sa vie, un homme ordinaire peut mentir, contrairement à l'acteur qui joue sur scène.* »

« *Chaque mouvement que nous faisons, chaque mot que nous prononçons quand nous sommes sur scène, doit être le résultat de notre imagination. Si, sur scène, vous prononcez un mot, faites un mouvement mécaniquement, en n'étant pas conscient de qui vous êtes, d'où vous venez, de la raison pour laquelle vous faites ce que vous êtes en train de faire ; si vous n'êtes pas conscient de ce dont vous avez besoin, du lieu vers lequel vous vous dirigez et de ce que vous ferez après avoir quitté cet endroit, alors votre action ne sera pas empreinte d'imagination.* »

À mi-chemin entre Diderot et Stanislavski, nous pouvons situer les recherches et la pratique de Mejerchol'd*. Acteur, metteur en scène et pédagogue du XX^{ème} siècle, il a théorisé, à travers l'étude de la

biomécanique, une forme non conventionnelle de jeu théâtral, fondée sur la mécanisation du travail de l'acteur sur lui-même, qui implique l'aliénation pour éviter la catharsis.

* Vsevolod Emil'evič Mejerchol'd (1874-1940). Après avoir suivi les cours de théâtre de la Société Philharmonique de Moscou, dirigée par Nemironovic-Dancenکو, il a été embauché par Stanislavski au Théâtre d'Art. Puis il a suivi sa propre voie, abandonnant Stanislavski et posant les fondations d'une nouvelle approche du jeu d'acteur, intitulée "Biomécanique", inventée en 1922.

Pour lui, la cohérence d'une réaction dépend d'un positionnement correct du corps dans l'espace, ainsi que de l'émotion dégagée par ce positionnement. Le principe de la réflexologie³ suggère que le modèle "stimulus>action-réflexe>réaction psychologique" soit reproduit exactement dans le travail de l'acteur sous la forme du modèle "intention>action>réaction psychologique". La division des mouvements en trois phases revêt une importance capitale, ne permettant ainsi à la troisième phase de se produire qu'après la réalisation complète et indépendante des deux premières. Par conséquent, le point central est la coordination et l'entraînement parfaits du corps³, ainsi que les moyens utilisés pour la transmission. Selon Mejerchol'd, toutes les actions de l'acteur doivent être accomplies en toute connaissance de cause. Par son étude méticuleuse des mouvements, il s'oppose à l'improvisation expérimentale et libératoire de Stanislavski. Il oppose l'observation et l'attention portées à l'extériorité à la recherche de la vérité intérieure, l'entraînement physique à la relaxation. Il pense que le théâtre n'est que fiction et que la vérité ne doit pas être vécue sur scène, mais recrée artificiellement en respectant les lois de la nature. Cette théorie est très similaire à celle qu'avait développé Diderot dans *Le Paradoxe sur le comédien*, avec, cependant, une plus grande importance accordée à la dimension physique du travail de l'acteur, un point de vue moins rationaliste, plus centré sur la relation entre le corps et l'esprit. Mejerchol'd avait l'habitude de dire que l'acteur doit s'extraire de la fusion entre la partie rationnelle et la partie animale et instinctive de son être. L'un des fondements de la Biomécanique consiste à utiliser la totalité du corps dans chaque action, ou, comme aurait dit Mejerchol'd, « *Si la pointe du nez bouge, le reste du corps doit bouger aussi* ».

Par conséquent, la vision de la prestation finale fournie par l'acteur sur scène est fondamentalement la même pour Stanislavski et Mejerchol'd. Les deux hommes parlent d'authenticité, de naturel, de réalisme, et ils sont tous deux d'accord sur le fait que l'acteur doit communiquer des émotions au public et que sa performance ne sera réussie que si les spectateurs croient ce qu'ils voient et sont impliqués dans la pièce. D'une certaine façon, par leurs méthodes, Stanislavski et Mejerchol'd peuvent être considérés comme les deux faces d'une même pièce qu'on aurait frappée et mise en circulation en Russie au début du siècle dernier. Si beaucoup d'experts, de metteurs en scène et d'acteurs se sont inspirés de Stanislavski, beaucoup d'autres ont suivi le chemin de Mejerchol'd.

Au cours de la première moitié du siècle dernier, deux nouvelles personnalités ont émergé : Lee Strasberg* et Jerzy Grotowski*, qui ont laissé leur empreinte dans le domaine de la recherche sur le jeu d'acteur. Tous deux nés en Pologne, le premier en 1901, le second en 1933, ils ont influencé des générations d'acteurs dans plusieurs domaines.

Leurs études portant sur l'éducation (l'un comme l'autre peuvent être considérés comme des pédagogues) et sur le jeu d'acteur ont été lues et débattues partout.

Le premier a surtout vécu et travaillé aux Etats-Unis. Il a profondément influencé la façon de jouer des acteurs d'Hollywood, l'une des productions cinématographiques parmi les plus importantes au monde. Il a également fondé le célèbre Actor Studio à New-York. Grotowski, pour sa part, a fondé son studio en

³La réflexologie, psychologie du conditionnement classique étudiée par Pavlov, qui a énoncé la formule : « J'aperçois un ours, je tremble, puis je suis effrayé », à opposer à celle de Stanislavski : « J'aperçois un ours, je suis effrayé, puis je tremble », avec, à l'origine, la primauté de la réponse physique sur la réponse psychique.

Europe, plus exactement à Pontedera, en Italie, où le centre existe toujours. Il a longuement étudié le rôle de l'acteur, un interprète qui, au fil des années, est allé au-delà des limites du jeu théâtral et est aussi devenu une figure anthropologique.

*Jerzy Grotowski (1933 - 1999). Polonais, il a écrit ses pièces de théâtre entre 1959 et 1968, avec un groupe d'acteurs qui l'ont suivi toute sa vie et ont développé sa définition du « Théâtre pauvre », un genre théâtral qui ne nécessite que la présence de l'acteur et du spectateur, créant ainsi une relation sans avoir recours à la technologie. En fait, il a montré que le théâtre, contrairement au cinéma et à la télévision dont l'influence s'est accrue au cours de ses années de recherches, n'a besoin de rien d'autre que de l'acteur et du spectateur. La présence physique de l'acteur et du spectateur caractérise le caractère unique de son théâtre et du jeu. Cette relation directe nécessite une méthode de formation appropriée des acteurs. Selon Grotowski, l'acteur doit parvenir à un contrôle total de soi, puisant dans toutes ses ressources pour son jeu, physiques, verbales ou psychologiques. Afin d'atteindre cet objectif, il doit se soumettre à un entraînement physique constant.

S'étant inspiré à la fois des travaux de Stanislavski et de la biomécanique, Grotowski a réussi à élaborer sa propre méthodologie, synthèse d'expériences théâtrales souvent différentes. Elle constitue une synthèse idéale des recherches précédentes et, dans le même temps, elle est innovante. Quelques troupes s'inspirent des enseignements de Grotowski, dont la plus importante est l'Odin Teatret, fondé en 1964 par Eugenio Barba. Il a travaillé au Danemark et ailleurs dans le monde, et il a présenté ses pièces pendant plus de trente ans, sans cesser de faire des recherches sur le jeu d'acteur.

« L'acteur ne vit pas son rôle et ne le joue pas non plus sur scène. Il utilise son personnage comme un moyen de combattre son moi profond, de découvrir les facettes cachées de sa personnalité et de rejeter tout ce qui le blesse et aurait été enfoui aux tréfonds de son âme. Il retire délibérément le masque de son identité sociale. Oublier ce stéréotype est un sacrifice, un renoncement, un acte d'humilité. En atteignant les zones les plus sensibles de sa psyché, en acceptant humblement ce sacrifice, l'acteur qui essaie de captiver le spectateur et le spectateur lui-même vont au-delà de leurs aliénations et de leurs limites intimes, ils atteignent un sommet, un état de purification extrême et acceptent de reconnaître leur personnalité authentique ».

*Lee Strasberg, (1901-1982) était un metteur en scène, un producteur, un acteur, un formateur et un écrivain révolutionnaire. Il est le père fondateur de *La Méthode*. Il a dédié sa vie et son œuvre à la découverte du « mystère » du jeu d'acteur, décrivant la nature éphémère de ce procédé par le biais des paroles de Shakespeare : « *Ce n'est que pour une passion simulée, pour un rêve de passion, que [l'acteur] peut subordonner son âme à son imagination* ». Dans son travail intitulé *A dream of passion*, il décrit la manière dont il a utilisé les idées et les procédés développés par Stanislavski dans les pièces qu'il a dirigées, dans les différents dénouements, les procédures et les exercices, afin de surpasser certains des problèmes que Stanislavski lui-même n'avait pas réussi à résoudre. Ses découvertes ont permis d'arriver à une compréhension plus grande de l'essence de la créativité. À la différence de Mejerchol'd, qui a fondé ses travaux sur la mémoire physique, Strasberg a découvert la « mémoire affective », clé du processus créatif de l'acteur : pour lui, elle est à l'origine du processus créatif mis en œuvre dans n'importe quelle œuvre d'art. De plus, il pensait que le problème de la créativité intéresserait, au-delà du lecteur lambda, tout être humain désireux d'enrichir sa vie.

Extrait de *Un rêve de passion : le développement de la Méthode*⁴:

« Susciter une émotion n'est pas toujours un problème. Mais en règle générale, susciter le bon type d'émotion est un problème

⁴ Strasberg L. (1987), *Un rêve de passion : le développement de la Méthode*. New York: Plum Books.

auquel l'acteur doit faire face continuellement. Le travail accompli pour résoudre ce problème l'a été sous ma responsabilité. Il a permis d'envisager des possibilités nouvelles qui ont ajouté des éléments importants au travail de Stanislavski, non seulement sur l'aptitude de l'acteur à ressentir quelque chose, mais aussi et surtout, sur son aptitude à exprimer ce ressenti de façon vivante et intense. Mon travail a consisté à trouver une solution qui pourrait mener l'acteur de la création à l'expression, en évitant toute approche extérieure pure.

La mémoire affective est nécessaire pour revivre sur scène, donc pour créer, une véritable expérience. L'acteur, représentation après représentation, ne fait pas que répéter les mots et mouvements qu'il a pratiqués pendant les répétitions, il fait également travailler la mémoire de l'émotion. Il parvient à ressentir cette émotion à travers la mémoire de la pensée et des sentiments.

Au moment de la réaction la plus intense sur le plan émotionnel, le corps répond généralement par une obstruction. Personne n'aime revivre des situations intenses et l'acteur doit alors être capable de contrôler ses émotions pour ne pas perdre le contrôle ni se laisser subjugué par cette émotion.

Le travail fondamental de l'acteur sur ses capacités vient après qu'il a développé sa capacité à se détendre et à se concentrer. Cet entraînement à la concentration développe son aptitude à utiliser ses sens - la mémoire affective - non seulement sur des objets réels, mais également sur des objets imaginaires. »

Comme nous pouvons le voir, même si Grotowski et Strasberg sont, l'un comme l'autre, partis du postulat de Stanislavski, ils ont pris deux directions différentes. Le travail de Grotowski, développé de façon expérimentale, était tout entier porté sur le savoir-faire théâtral. En concentrant son expérience dans une petite ville d'Italie, il s'est mis hors de portée de toute forme d'industrie culturelle. Strasberg, lui, a pris une voie différente. Sa méthode, devenue simplement *La Méthode*, a acquis une grande notoriété aux États-Unis, puis en Europe. Elle a acquis ses lettres de noblesses surtout grâce au cinéma et à l'Actor's Studio, où des acteurs comme Al Pacino, Robert De Niro, Dustin Hoffman, Tom Cruise et bien d'autres ont été formés.

De façon générale, les idées et les hypothèses sur le mécanisme physique et psychologique du jeu et l'entraînement des acteurs peuvent être très différentes, voire s'opposer. Par conséquent, deux formateurs qui suivent deux écoles de pensée différentes vont « créer » deux acteurs différents. Cette dimension doit être prise en compte sans la sous-estimer, tant les notions de ce que nous apprenons en premier posent des bases qui seront très difficiles à changer par la suite.

Le rapport entre la méthode Strasberg et GLOTTODRAMA

Si l'on analyse la méthode Glottodrama⁵, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi le choix s'est porté vers *La Méthode*, à savoir la méthode Strasberg.

Bien sûr, une structure basée sur la perfection technique et le contrôle rationnel des moyens d'expression, qui met de côté les aspects personnels et émotionnels, ne peut fonctionner qu'avec des *acteurs professionnels* ; elle ne peut donc être utilisée dans un contexte pédagogique et linguistique, où les apprenants doivent devenir des *acteurs sociaux* en se servant d'une autre langue que de leur langue maternelle.

Pour atteindre cet objectif, ainsi que nombre de psychologues et pédagogues contemporains l'ont déjà expliqué, et en particulier Stephen Krashen dans sa théorie dénommée SLAT (*Second Language Acquisition Theory*/Théorie relative à l'acquisition d'une deuxième langue vivante)⁶, il faut impliquer l'entière

⁵Nofri Carlo (2009) *Guide de la Méthode Glottodrama. Apprendre des langues étrangères grâce au théâtre*, Éditions Novacultur, Rome.

⁶ En partant du **LAD, Outil d'acquisition du langage** (Chomsky nomme ce mécanisme LAD, **Language Acquisition Device**), ainsi que du **LASS**, (que Bruner associe au LAD de Chomsky : le système permettant l'acquisition du langage – **Système d'Aide à l'acquisition du Langage**), Krashen a développé sa théorie, la **SLAT**, ou **Théorie relative à l'Acquisition d'une deuxième langue** (**Second Language Acquisition Theory**) et, surtout, l'opposition entre acquisition et apprentissage. Le processus d'apprentissage, rationnel, dépend de l'hémisphère gauche du cerveau et sert à contrôler, tandis que l'acquisition est un processus inconscient qui utilise des stratégies

personnalité de l'apprenant, la part à la fois rationnelle et émotionnelle de son corps et de son esprit, et ne laisser qu'une part restreinte à l'expression de ses émotions, ce qui lui permet de résister à l'étrange situation psychologique vécue lorsqu'on utilise une autre langue.

Demander aux apprenants de jouer un rôle peut déjà, même s'il s'agit d'adultes, créer un sentiment de malaise, de stress et d'anxiété. C'est pourquoi nous nous devons d'être très vigilants.

Avant chaque cours, surtout les premiers, il faut pratiquer un *échauffement* en bonne et due forme, afin de créer une bonne atmosphère et un esprit d'équipe. Et parce que le travail sur le corps est fondamental, il faut que ce type de travail soit fait au cours de la séquence d'*échauffement*, qui ouvre chaque rencontre Glottodrama.

Les apprenants n'ont pas, à ce moment-là, à prendre subitement conscience de chaque partie de leur corps, ni de sa position sur scène.

Nous essayons de préparer une tâche qui, à travers les exercices de respiration, l'utilisation consciente des gestes et l'interaction constante avec le groupe, aboutira à un bon résultat.

D'un point de vue à la fois pédagogique et linguistique, les activités et les exercices utilisés ressemblent fort à ceux suggérés par Asher dans le cadre de sa Réponse physique totale⁷, en relation avec le mécanisme de stimulus-réaction. On peut à ce moment précis introduire quelques éléments lexicaux. Combinés avec les gestes et le corps, et l'interaction physique entre les apprenants dans leur espace de travail, ils les guideront vers une acquisition plus réceptive.

Certains apprenants peuvent être amenés à accomplir sur scène des tâches physiques faciles, en interagissant de préférence avec d'autres camarades de classe et en se servant de la forme impérative, qui sera ensuite étudiée dans la partie dédiée, la Réflexion linguistique.

C'est dans la phase de préparation d'un rôle que les exercices de mémoire affective, émotionnelle et sensorielle s'appliquent, tout en gardant à l'esprit l'objectif final : créer des *acteurs sociaux* qui apprennent à interagir dans une *autre* langue, et non des acteurs professionnels qui mettent toute leur personnalité au service du personnage qu'ils incarnent, avec toutes les problématiques qui peuvent en découler.

Pour le travail sur la mémoire affective, tout particulièrement, il faut éviter de s'exposer à des situations trop stressantes émotionnellement. Elles ne sont pas toujours faciles à gérer, même pour des formateurs d'art dramatique ; néanmoins, si cela devait se produire, nous conseillerions de faire quelques exercices de relaxation.

Dans la méthode Glottodrama, imaginer le personnage dans différentes situations du quotidien et dans les

globales élaborées dans l'hémisphère droit du cerveau, en même temps que les fonctions analytiques dépendant de l'hémisphère gauche ; quand une notion est acquise, cette notion devient une partie intégrante des compétences d'une personne et entre dans la mémoire à long terme. Dans la *Théorie relative à l'Acquisition d'une deuxième langue*, trois conditions doivent être remplies pour que l'on parle d'acquisition, et non d'apprentissage :

- compréhension de l'input : si un input compréhensible est donné à l'apprenant (par le formateur, le camarade de classe, etc.) l'outil d'acquisition du langage, à travers le système d'aide à l'acquisition du langage commencera à fonctionner automatiquement ;
- ordre naturel et i+1 : pour que l'input soit acquis, il doit se placer immédiatement après l'input déjà acquis dans la zone de développement potentiel qui se situe entre la partie de la tâche que l'apprenant sait déjà accomplir (i) et le niveau potentiel que l'apprenant peut atteindre en exécutant cette tâche (+1) ;
- **le filtre émotionnel** : il peut interrompre l'acquisition en cas de stress, d'anxiété, de peur d'apparaître ridicule, etc. Il correspond à un stimulus chimique précis et constitue, par conséquent, un processus d'auto-défense que le formateur ne peut pas ignorer.

relations interpersonnelles qu'il entretient avec les autres personnages présents sur scène, n'implique pas nécessairement un travail psychologique important. Ce travail d'imagination est davantage une technique utilisée dans le projet de travail : mener à bien une représentation théâtrale.

L'objectif final des activités liées à la méthode Glottodrama consiste à transférer la créativité individuelle et collective de l'apprenant, c'est à dire une partie de sa personnalité et de son univers émotionnel, vers un personnage.

Parce qu'il est important de captiver l'attention des spectateurs, cette technique de suppression du Quatrième Mur conçue par Brecht est un excellent outil pour ouvrir la possibilité d'interaction entre les apprenants et créer la fluidité des échanges interactionnels et verbaux entre eux.

L'imagination et la créativité présentes dans la méthode Glottodrama sont des éléments fondamentaux dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Faire appel aux activités d'écriture des apprenants - écriture de monologues, de dialogues et de scènes courtes, avec une interaction entre deux personnages et plus, dans lesquelles une certaine familiarité avec les techniques et les procédés d'écriture créative est requise - peut s'avérer utile.

Ces productions peuvent être parfois suggérées en classe par les formateurs. Mais, dans tous les cas, elles doivent faire partie d'un programme plus important ; l'objectif final de cette méthode ne requiert ni ne recommande une identification totale avec les personnages, elle ne demande pas non plus de recherches psychologiques trop poussées. On peut qualifier cette méthode de « brechtienne ».

Lorsque des apprenants choisissent d'apprendre une langue par Glottodrama, on ne leur demande pas d'être de bons acteurs. Par conséquent, leur manque d'expérience dans le domaine du théâtre n'est aucunement un frein pour entrer dans le groupe. Ils doivent juste « jouer le jeu » du théâtre, un jeu qui peut être très sérieux. Dans notre cas, le jeu théâtral n'est jamais *trop* sérieux.

Lorsque les apprenants ont envie de participer à un cours de théâtre « grandeur nature », cela se traduit par une confiance dans le travail d'équipe. Les indications données par les formateurs-metteurs en scène – même si les apprenants opposent quelques résistances ou éprouvent de la gêne due à leur culture d'origine – les amènent à retrouver une spontanéité, une créativité et une ouverture d'esprit qui caractérise les enfants.

Mais s'il est très facile d'utiliser la méthode Glottodrama avec des enfants, l'apprenant adulte doit travailler sur lui-même, sur son corps, sur l'interaction physique avec les autres, sur sa créativité (même s'il pense en être totalement dépourvu) et sur son imagination. Ce travail, accompli à travers un entraînement visant à utiliser et à développer ces éléments, est fourni en vue de la représentation finale sur scène, rendue possible grâce aux processus d'apprentissage et de participation, qui sont bien plus importants que la performance théâtrale stricto-sensu. Car, bien sûr, c'est le résultat linguistique et le niveau réel d'acquisition des structures de langage qui comptent.

En ce qui concerne la méthode Glottodrama, des similitudes en matière de méthodologie existent. Ces similitudes se retrouvent sur le plan de l'enseignement des techniques du jeu théâtral. Sans pour autant apporter des idées nouvelles ou révolutionnaires dans le domaine de la recherche théâtrale, la méthode Glottodrama utilise le théâtre à des fins pédagogiques et de formation linguistique. Cette pédagogie est fondée sur l'action. L'objectif est d'associer les découvertes en matière de psychologie de l'acteur aux découvertes scientifiques les plus récentes en matière d'acquisition du langage. La connaissance linguistique est prise non pas comme un ensemble de connaissances de notions abstraites, mais plutôt comme une capacité opérationnelle.

Le rôle des compétences en matière de jeu d'acteur dans la méthode Glottodrama

La méthode Glottodrama utilise donc le théâtre à des fins de pédagogie et de formation linguistique. Les apprenants qui choisissent d'apprendre une langue étrangère par cette méthode n'ont pas vocation à devenir des acteurs professionnels, mais des acteurs *sociaux*, capables d'interagir avec d'autres personnes sur la scène de la vie sociale. L'un des buts de la formation est d'acquérir une bonne maîtrise des compétences en matière de jeu théâtral parce qu'elles contribuent, à une plus grande échelle, à ce que l'on peut appeler la

« communication effective ».

COMPÉTENCES THÉÂTRALES BASIQUES

- **TIMING**

Aptitude à bouger et à parler de façon précise à un moment donné, de manière à produire un impact particulier ; rythme de l'action.

- **RYTHME**

Aptitude à comprendre et à utiliser l'expression rythmique de la pièce, dictée par le script ou le metteur en scène, par d'autres acteurs ou par le genre même de la pièce.

- **STYLE**

Aptitude à absorber et à produire un mode de présentation particulier, dicté par les conventions relatives à un certain type de théâtre, le contexte ou la situation.

- **ALLURE**

Aptitude à réguler le débit de la voix et le rythme de l'action, en fonction du potentiel dramatique du script.

- **ATMOSPÈRE**

Aptitude à la créer : on y croit si les spectateurs y croient aussi (cf. le « *si* » magique de Stanislavski).

- **INTERACTION**

Communication avec les autres acteurs, identification et relation aux autres personnages.

- **APPROPRIATION DU PERSONNAGE**

Aptitude à créer un personnage pouvant exister dans le cadre d'un rôle – à travers l'analyse, la compréhension, la discussion, l'improvisation, la foi, le vécu (pour Stanislavski : action, imagination, foi, sens de la vérité, mémoire émotionnelle, seuil du subconscient).

- **IMPACT ÉMOTIONNEL**

Aptitude à ressentir les émotions au bon moment et en accord avec son rôle, et aptitude à communiquer ces émotions au public.

- **CONCENTRATION**

Aptitude à capter l'attention des acteurs et du public sur des personnes ou des emplacements sur scène en particulier (cercles de l'attention de Stanislavski).

- **COHÉRENCE**

Aptitude à garder la cohérence inhérente à son rôle pendant toute la durée de la pièce ; aptitude à maintenir la tension, l'humeur, l'atmosphère et la vitesse de déroulement de l'histoire, dans un temps imparti.

- **GÉNÉROSITÉ**

Aptitude à offrir quelque chose aux autres, à permettre la concentration sur d'autres acteurs.

- **IMMOBILITÉ**

Aptitude à laisser transparaître ses idées et ses émotions sans bouger (l'inaction dramatique de Stanislavski).

- **CONSCIENCE DE L'ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT**

Aptitude à créer de l'espace autour de soi et des autres acteurs ; un positionnement qui tient compte de chacun et du public, mouvements physiques sur scène, utilisation d'accessoires ou de vêtements.

- **CONTRÔLE DE LA RESPIRATION**

Aptitude à contrôler sa respiration, de manière à optimiser sa projection vocale, son contrôle physique de l'énergie et l'utilisation de sa voix.

- **CONTRÔLE DU CORPS**

Aptitude à maîtriser sa voix et son corps ; flexibilité de la posture et du geste, attitudes cohérentes avec le personnage et la situation.

- COMMUNICATION

Aptitude à communiquer avec les autres acteurs ou le public (notions de communion et d'adaptation développées par Stanislavski).

- DICTION

Qualité et clarté du discours et des sons émis lors de ce discours.

L'écriture créative et Glottodrama

L'utilisation du théâtre dans les cours comporte des avantages personnels très positifs. L'apprenant développe ses compétences en matière de communication, de leadership, de travail d'équipe, de compromis, d'écoute, de présentation, d'estime de soi, de confiance en soi, d'acceptation de sa personne et des autres, de responsabilisation, de goût pour le travail bien fait, de résolution et de gestion de problèmes, etc.

En cours, le théâtre fait de la classe un lieu où formateurs et apprenants se considèrent comme des compagnons de jeu impliqués les uns et les autres, prêts à se parler, à communiquer, à vivre, à répondre, à expérimenter et à découvrir de nouvelles choses. Dans le cadre de la méthode Glottodrama, la phase de représentation est un moment au cours duquel l'apprenant met sa créativité au service de l'apprentissage d'une langue. Il joue comme s'il pratiquait cette langue dans la vie de tous les jours. Ce moment est vraiment un « exploit communicationnel » et le recours au théâtre lui permet d'utiliser correctement la langue étudiée dans une conversation réelle. Et parce qu'elle est enseignée dans un contexte où elle sera utilisée, elle permet aux apprenants de prendre conscience du langage en tant que moyen de communication. L'utilisation de la langue dans les conversations d'un script Glottodrama permet d'améliorer la fluidité. En l'utilisant, les apprenants écoutent et répètent les mots, les phrases et les répliques avec lesquels ils se sont familiarisés, et deviennent de plus en plus capables de parler avec aisance. En outre, le théâtre leur apprend à énoncer correctement les mots et à projeter leur voix quand ils parlent, ce qui les aide à s'exprimer plus clairement et avec plus de confiance. Utiliser le théâtre pour enseigner une langue vivante permet aussi d'améliorer la compréhension et la conservation des acquis linguistiques. Si l'apprenant a lu, répété et joué une scène dans laquelle il se concentre sur la phrase « J'ai oublié mon / ma... », il y a peu de chances pour qu'il oublie comment utiliser cette expression dans son contexte. Ce qui n'aurait pas été vrai si le verbe « oublier » avait été mémorisé en le répétant plusieurs fois au cours d'un test de vocabulaire. Le théâtre permet aux apprenants d'expérimenter différents styles d'apprentissage - visuel, auditif, kinesthésique et tactile. Écouter les répliques, voir les actions, sentir les accessoires, se mouvoir et utiliser des expressions contribue grandement à enrichir la leçon.

Mais il y a, dans la méthode Glottodrama, une autre activité, aussi créative et précieuse, qui optimise les résultats obtenus : c'est la production d'un texte, l'Écriture créative appliquée à Glottodrama.

C'est une discipline à part entière. Elle a longtemps fait partie des disciplines très appliquées dans les universités états-uniennes et britanniques et elle est aujourd'hui reconnue dans le monde entier. Pour ceux et celles qui voudraient approfondir la question, il existe un grand nombre de cours et de séminaires. Dans ces pages, nous présenterons brièvement l'Écriture créative, en mentionnant les approches les plus avancées dans le domaine de l'enseignement des langues. Nous parlerons de l'adaptation de l'Écriture créative à Glottodrama, en tant qu'écriture dramatique et scénique. Nous ferons aussi quelques suggestions sur la manière d'exploiter cette créativité, pour nous et nos apprenants, sur la manière de rédiger un script en donnant quelques exemples. Il est très important que le formateur soit impliqué dans l'activité. S'il l'est en tant que personne première dans le processus, le travail d'équipe, l'esprit de la classe et la coopération avec les apprenants seront renforcés. Et cela développera l'atmosphère ludique vierge de tout jugement qui est à la base de la méthode Glottodrama.

Qu'est-ce que l'Écriture créative ?

L'Écriture créative ne respecte pas les normes de rédaction des textes professionnels, journalistiques,

académiques et techniques. Elle inclut les romans et les épopées, ainsi qu'un grand nombre de nouvelles et de poèmes, de productions écrites pour le cinéma et le théâtre. Elle renvoie normalement à la production d'un texte dont le côté esthétique prime sur le côté informatif. C'est un instrument à portée pragmatique. La différence entre Écriture créative et écriture conventionnelle n'est pas gravée dans le marbre. Mais en général, les textes relevant de l'Écriture créative sont davantage portés sur l'intuition, l'observation attentive, l'imagination et la mémoire personnelle. L'une des caractéristiques majeures de l'Écriture créative est le goût du jeu avec les mots, du dépassement de soi et du flirt avec les limites, dans une atmosphère de liberté où la prise de risque est encouragée. Ce style d'écriture combine dimension cognitive et modes de pensée affectifs. En aucun cas, la dimension ludique de l'Écriture créative ne doit être confondue avec une utilisation mauvaise et anarchique de la langue. En réalité, elle requiert une soumission aux règles du sous-genre dont il est question ici, « l'écriture dramatique ».

L'Écriture créative dans une autre langue

Cela fait maintenant plusieurs années que les enseignants de langues étrangères exploitent la possibilité d'apprendre une langue étrangère grâce à quelques techniques inspirées de l'Écriture créative. L'enseignement que nous prodiguons est davantage centré sur l'hémisphère gauche du cerveau, où siègent nos facultés logiques, mais il agit aussi sur l'hémisphère droit, siège des sentiments, des sensations physiques, de l'intuition et de la musicalité. Il restaure donc un équilibre sain entre les facultés logiques et intuitives. L'Écriture créative encourage les apprenants à jouer avec le langage, à le manipuler et à explorer les richesses linguistiques de la langue étudiée. Non seulement ils peuvent exercer leurs talents d'écriture, mais ils développent également une aptitude méta-textuelle, fondamentale pour connaître son niveau de connaissances en termes de langue étrangère. L'Écriture créative permet aussi d'aider au développement des aptitudes nécessaires pour permettre un apprentissage autonome, objectif principal vers lequel devraient tendre tous les apprenants, qui devient, de ce fait, un processus permanent.

Quels sont les avantages de l'Écriture créative pour les apprenants ?

L'Écriture créative aide au développement du langage à tous les niveaux : grammaire, vocabulaire, phonologie et discours. Elle nécessite que les apprenants manipulent la langue avec intérêt et exigence, dans le but de n'exprimer que des pensées personnelles. En agissant ainsi, ils étudient nécessairement les textes plus en profondeur que n'importe quel texte explicatif. Les progrès qu'ils font en exactitude grammaticale, en choix des mots, de sensibilité aux rimes, au rythme, à l'accent tonique et à l'intonation, ainsi qu'en cohérence des textes, sont importants. La dimension ludique de l'Écriture créative les encourage à jouer de façon créative avec la langue et, ce faisant, à prendre les risques sans lesquels l'apprentissage ne peut pas revêtir son sens profond. Pour reprendre la phrase de Crystal (1998), « la lecture et l'écriture ne doivent pas être considérées comme des prisons, il est possible de s'en évader. La langue est peut être l'instrument qui permet cette évasion ».

Ce qui frappe peut-être le plus, c'est l'augmentation spectaculaire de la sensation de confiance en soi que l'Écriture créative suscite chez les apprenants. Ils découvrent par eux-mêmes des choses à propos de la langue, mais aussi à propos d'eux-mêmes, et se développent aussi bien sur le plan personnel que linguistique. L'Écriture créative n'est pas un gribouillis verbal incontrôlé, il requiert précision et exactitude dans l'expression et le vocabulaire. Elle ne consiste pas à écrire sur tout et n'importe quoi, elle permet au contraire de se concentrer sur des idées ou des formes théâtrales spécifiques et d'explorer, chez chaque apprenant, ses capacités linguistiques et son imagination.

Elle ne se substitue ni ne remplace la communication orale. Les textes élaborés par les apprenants et le formateur sont joués au cours de l'unité didactique. L'Écriture créative est particulièrement pertinente pour les apprenants car elle leur permet d'explorer leurs propres idées et de les exprimer, directement ou

indirectement, par exemple à travers des images : laisser transparaître leurs opinions ou leurs points de vue, poser une question ou mettre le doigt sur un paradoxe, explorer une langue ou une forme. L'écriture et d'autres formes d'art servent à véhiculer du sens en rapport avec la narration, la vie quotidienne, l'imagination ou la langue stricto sensu.

Et les formateurs ?

Tout comme les apprenants, les formateurs doivent utiliser l'Écriture créative. Le pouvoir du formateur, vu comme un modèle et un co-écrivain, est inestimable.

L'Écriture créative est d'ailleurs une autre façon d'entretenir leurs connaissances linguistiques. La plupart du temps, les impératifs inhérents à notre vie professionnelle nous font adopter le niveau de langue des manuels. Mais en tant que formateurs, nous avons une responsabilité dans la préservation de notre ressource première. Or il se trouve que l'Écriture créative intéresse beaucoup les formateurs qui l'utilisent et crée un impact positif dans la relation à l'apprenant.

Même au début de leur formation, les apprenants peuvent utiliser la langue de façon créative

Nous avons tendance à penser qu'il n'est possible d'exercer sa créativité linguistique que si la langue est parfaitement maîtrisée et que la maîtrise d'une langue repose sur un vocabulaire riche et une compréhension totale des mécanismes grammaticaux de la langue étudiée. En fait, cet argument n'est pas valable. Un apprenant peut exprimer sa créativité linguistique à partir d'éléments linguistiques basiques. Par exemple, un apprenant croise une personne ayant eu un accident de vélo :

« Vous pas blessé » ?

« Vélo en bon état » ?

« Appel ambulance, d'accord » ?

Il est certain que nous pouvons exprimer tout cela de façon plus éloquente. Mais l'intégralité du message a été transmise et l'apprenant n'a pas hésité alors qu'il ne savait pas comment s'exprimer correctement et qu'il avait les expressions « Est-ce que vous êtes blessé ? » ou « Est-ce que je dois appeler une ambulance ? » sur le bout du cerveau ou de la langue.

Les apprenants se sentent parfois bridés parce qu'ils ne connaissent pas bien la langue. Ils mettent l'accent sur ce qu'ils ne savent pas plutôt que sur ce qu'ils savent. Ils ont tendance à penser dans leur propre langue, avant de traduire cette pensée plus ou moins littéralement vers la langue-cible. En fait, l'astuce réside dans le fait de se concentrer sur ce qu'ils savent dans la langue-cible. Bien entendu, la connaissance ne se résume pas à ce qu'ils ont en mémoire à un moment précis, elle inclut également ce qui est marqué dans n'importe quel cahier, les mots accessibles rapidement et facilement au moyen d'un dictionnaire - cette recherche ne prend que quelques secondes -, ce qu'ils savent mais ont momentanément oublié, et tous les mots faisant partie de leur vie quotidienne. En faisant comme les écrivains et en s'asseyant à la terrasse d'un café pour écrire, dans un pays dans laquelle la langue-cible est parlée, l'apprenant est entouré de mots qu'il peut écouter ou lire.

Il doit utiliser la nouvelle langue de façon créative le plus rapidement possible ; même après quelques cours, il aura rassemblé assez de vocabulaire et appris suffisamment de sons de la langue pour assembler ces mots sous la forme d'un court haïku :

« De Norvège au Pays de Galles,
Cheveux blonds, yeux bleus, grande et mince,
Mon nom est Sandra. »

Ces haïkus contiennent souvent le vocabulaire et les phrases appris au cours des premières leçons. Les

haïkus peuvent aussi être utilisés plus tard. Donnez à l'apprenant cinq minutes pour écrire tout ce qu'il pense d'un sujet donné et pour assembler ces mots le mieux possible avec des combinaisons de cinq ou sept syllabes, supposées créer une image forte de la nature. Après avoir appris le vocabulaire concernant les différents lieux d'une ville, un apprenant a rédigé le haïku suivant :

« Arbres, jaunes avec des feuilles,
Église près d'un parc, magasins, cafés pleins,
Froid, maintenant, Noël arrive. »

En créant des haïkus, l'apprenant confirme sa connaissance d'un domaine particulier de la langue étudiée, il prête attention aux sons de la langue étudiée et crée ainsi quelque chose de personnel.

Écrire et jouer avec un haïku ou un petit monologue peut être une étape initiale pour écrire un micro-texte, un monologue ou un discours qui campent un personnage :

« Aujourd'hui, il y a du soleil et je suis de bonne humeur. J'aime la nature, la verdure et l'air pur. Je me sens si content les jours de soleil. Ce n'est pas pareil quand il pleut. »

Des mots simples mis ensemble pour exprimer une pensée simple créent un impact émotionnel. Un niveau de langue simple pour des apprenants à peine débutants : voilà ce qu'ils peuvent faire avec très peu de vocabulaire.

Qu'est-ce que la créativité ?

La créativité est un terme complexe qui semble échapper à toute tentative de définition. Le mot vient du latin *creo*, qui signifie *créer* ou *fabriquer*. Chaque fois que je crée ou que je fabrique quelque chose (quand je rédige un article dans mon blog, quand je prépare un repas, quand je construis un château de sable ou que je gribouille sur du papier), je suis considéré comme créatif. En réalité, nous créons chaque jour. L'activité est notre seconde nature, nous n'avons pas conscience que nous sommes en train de créer. La créativité a été étudiée à partir d'un large éventail de perspectives et elle est importante dans un grand nombre de contextes. On pourrait donner de la créativité une définition simple, qui serait l'aptitude à imaginer ou à inventer quelque chose de nouveau, à générer des idées nouvelles en combinant, en modifiant ou en réappliquant des idées existantes. Certaines sont surprenantes et brillantes, d'autres sont de bonnes idées pratiques toutes simples, que personne ne semble avoir eues avant.

Tout le monde a une capacité de créativité substantielle, comme en témoignent les enfants. Chez les adultes, elle a trop souvent été bridée par l'éducation. Mais elle reste ancrée en chacun et ne demande qu'à être réveillée. Contrairement aux mythes répandus, très peu d'œuvres excellentes sont le résultat d'un éclair de génie ou d'une ivresse poétique.

Voici quelques exemples d'approches créatives et ordinaires :

Personne créative : « Je voudrais ajouter de l'eau à mon jus d'orange pour le rendre moins doux. »

Personne ordinaire : « Tu es bizarre, tu sais ? »

Personne ordinaire : « Que faites-vous ? »

Personne créative : « Nous peignons notre boîte aux lettres »

Personne ordinaire : « Vous êtes fou ! »

Personne créative : « Pourquoi ne pas ajouter un peu d'ail ? »

Personne ordinaire : « Parce que la recette ne le mentionne pas. »

Personne ordinaire : « Pourquoi prenez-vous ce chemin ? C'est plus long. »

Personne créative : « Parce que nous aimons bien conduire »

Personne ordinaire : « Personne ne vous a jamais dit que vous étiez bizarre ? »

Comment être créatif ?

Est-ce qu'on peut enseigner la créativité ? Cette question n'appelle pas d'y répondre par oui ou non. La créativité peut ne pas être enseignée directement, mais ce que l'on peut faire, c'est créer les contextes de vie qui permettront de donner libre cours à l'expression d'une créativité authentique. Elle n'est pas comparable à un éclair, elle ressemble plus à quelque chose d'intime, qui se manifeste à l'intérieur de ceux et celles qui apprennent à la développer, en créant les conditions favorables. Encourager la créativité à travers des exercices est un procédé de développement de l'esprit qui a fait ses preuves. Associer des exercices de créativité à l'éducation des enfants et des adultes améliore grandement leurs chances de succès, ainsi que leur potentiel de développement. Les exercices de créativité permettent à des apprenants hautement motivés de se cultiver. Ils sont moins enclins à vivre des situations de stress ou d'ennui.

L'une des meilleures suggestions à suivre pour améliorer la créativité est de *faire attention aux choses qui nous entourent*.

Quand nous sommes à la maison, dans un train, au travail ou dans un jardin public, essayons de prêter attention aux personnes et aux objets qui nous entourent. Si nous avons des problèmes pour commencer, regardons par la fenêtre. Le monde est une histoire. Ce simple exercice, portant uniquement sur nos attitudes naturelles, constitue une manière de réveiller notre créativité.

...Autres suggestions...

« Arrêter de juger et de critiquer »

La créativité est une notion qui doit être maniée avec respect et précaution. Par conséquent, vous avez besoin - et vous devez le créer à l'intention de vos apprenants - d'un environnement physique spécial adapté aux exercices de créativité, confortable, engageant et isolé des bruits extérieurs. Votre responsabilité est de créer un endroit sécurisé, qui favorise, en toute liberté, l'expression des idées, voire des erreurs, sans craindre de passer pour quelqu'un de « bête », sans pour autant être jugé ou perçu comme ridicule. Je ne le répèterai jamais assez, laissez passer les jugements tue la créativité. Réduisez les corrections et les conseils au strict minimum. Abandonnez la notion de bien et de mal, de noir et de blanc, de bonne ou de mauvaise mentalité.

« Les erreurs sont bienvenues »

Pour plusieurs raisons, dans notre société moderne, l'unique chose impardonnable est d'échouer ou de faire des erreurs ! En réalité, l'échec est une opportunité, et l'erreur, la preuve d'une progression. Par conséquent, les personnes créatives ont fini par réaliser et accepter émotionnellement que faire des erreurs n'est pas si grave qu'on le dit. Un directeur d'une grande entreprise américaine a pour habitude d'avertir ses nouveaux employés en ces termes : « Assurez-vous de commettre un nombre raisonnable d'erreurs ». Elles permettent d'apprendre et peuvent conduire à la réussite, car elles indiquent que vous êtes en train de faire quelque chose.

« Mais... Je ne suis pas quelqu'un de créatif »

Tout le monde est créatif à sa façon. La plupart des gens sont doués d'un niveau de créativité très élevé. Regardez les jeunes enfants qui jouent et imaginent des choses. Le problème est que cette créativité a été mise en sommeil par l'éducation. Tout ce que vous avez besoin de faire est de faire remonter cette créativité à la surface. Vous aurez alors rapidement la surprise de découvrir votre niveau de créativité.

« Oh non ! Un problème ! »

La réaction face à un problème peut s'avérer plus problématique que le problème lui-même. Beaucoup de

personnes évitent ou nient l'existence de problèmes jusqu'à ce que, la plupart du temps, il soit trop tard parce qu'elles n'ont jamais appris les réponses pratiques, psychologiques et émotionnelles à apporter. Or un problème est une opportunité : les personnes les plus optimistes vivent, voire cherchent les problèmes parce qu'elles les considèrent comme des défis à relever et des opportunités pour changer les choses.

Définition d'un problème : c'est 1) voir la différence entre ce que vous avez et ce que vous voulez ; ou 2) reconnaître ou croire que la situation actuelle peut être améliorée ; ou 3) une opportunité offerte pour accomplir une action positive. Recherchez les problèmes de façon agressive et vous augmenterez votre confiance en vous et votre capital bonheur. Et vous aurez une meilleure maîtrise de votre vie.

« Je n'y arriverai jamais »

Cette attitude revient en effet à rendre les armes avant le début de la bataille. En affirmant qu'il ne peut pas le faire ou qu'il ne peut pas résoudre le problème, l'apprenant exagère la puissance ou la force dudit problème. Pensez à tous ces problèmes qui n'auraient jamais dû être résolus selon les sceptiques : l'Homme ne volera jamais, les maladies ne seront jamais vaincues, les fusées ne dépasseront jamais les limites de l'atmosphère... Une fois encore, l'attitude appropriée est résumée par la citation suivante : *« Ce que nous faisons de difficile aujourd'hui rend l'impossible plus long à se produire demain. »*

Quelques exercices simples pour améliorer la créativité

Regardez une image. Pensez à 50 ou 100 mots relatifs à cette image. Écrivez-les, puis créez une histoire folle à propos de cette image, en utilisant tous, ou presque tous, les mots trouvés.



Combinez les idées. Choisissez deux objets au hasard, et décrivez chacun de façon détaillée. A quoi ressemble cet objet ? À quoi sert-il ? Comment est-il fait ? Puis remplacez une description par une autre : que dois-je faire pour faire passer l'objet A pour l'objet B ? Pour que l'objet A remplisse la fonction de l'objet B ?

Regardons combien de temps nous pouvons parler, de façon cohérente, sans utiliser de mots comme « et », « mais », « ceci » ou « cela ».

Demandez à quelqu'un de dessiner une image (demandez-lui d'essayer de dessiner une image n'ayant aucun sens), puis d'écrire la liste de ce que le dessin représente ou pourrait représenter.

Essayez de dire à qui vous fait penser chaque personne en termes d'apparence physique ou de caractère. N'essayez pas de pousser la réflexion trop loin. Ce n'est pas grave si quelqu'un vous fait penser à une carotte ou à une table, soyez juste sûr de votre choix.

Mettez un disque, un morceau de musique classique, si possible inconnu des apprenants. Tamisez les lumières, demandez-leur de fermer les yeux et d'écouter attentivement la musique : elle raconte une histoire, elle parle du temps qu'il fait, d'un homme riche ou d'un homme pauvre, d'un amour fou qui s'éteint... Dites-leur de suivre chacune des péripéties, chaque changement d'atmosphère. Ensuite, arrêtez la musique et demandez-leur d'écrire leur histoire, de la façon la plus détaillée possible.

Quelques exercices utiles d'écriture créative

- Racontez votre vie (en 500 mots)
- Rédigez une interview fictive de vous, de quelqu'un que vous connaissez, d'un personnage célèbre ou d'un personnage de fiction. Rédigez cette interview en suivant les standards d'un magazine comme *Cosmopolitan* ou *Elle*.
- Prenez un extrait de votre interview rédigée à la première personne, réécrivez-le à la troisième personne, et inversement. Vous pouvez aussi tenter cet exercice en modifiant les temps.
- Écrivez une histoire courte commençant par le mot « blanc » et dans laquelle le premier mot de chaque paragraphe est une couleur. Une couleur par paragraphe, en utilisant le plus de moyens possibles pour suggérer la couleur.

Comment appliquer l'Écriture créative à Glottodrama ?

Il n'y a aucune limite à l'utilisation de l'Écriture créative. Mais l'objectif de Glottodrama est d'enseigner une langue étrangère par le biais du théâtre. Par conséquent, nous devons donner à nos apprenants un input textuel ou situationnel. En utilisant l'Écriture créative, nous parlons d'input textuel, de performance, de réflexion linguistique, de réflexion théâtrale sur le jeu puis de retour à la performance. La principale différence entre l'écriture en prose et l'écriture théâtrale, c'est que le script ne constitue pas une œuvre littéraire en soi. Dans une histoire, l'écrivain décrit les événements. Dans un roman, il donne des détails sur l'environnement, il décrit les pensées et les sentiments de plusieurs personnages. Au théâtre, l'« environnement », les « pensées » et les « émotions » ne sont pas « décrites », mais « présentées ». L'environnement est présent par la mise en scène, la conception de la scène, tandis que les pensées et les émotions des personnages sont traduites par la musique et le jeu des acteurs.

Qu'est-ce qu'un texte théâtral ?

Un texte théâtral peut être défini de différentes façons. Le philosophe Aristote disait que les textes théâtraux étaient des formes de poèmes qui requéraient des textes littéraires écrits et de l'action. En grec, *drama* signifie histoire, action. La théorie aristotélicienne est restée la même à travers les siècles et elle est encore valable de nos jours. Quand nous parlons de théâtre, nous parlons d'action, mais d'une forme particulière d'action, celle qui génère un conflit. Normalement, les conflits sont liés aux problèmes des hommes, à l'amour, la vie, l'argent, la maladie, etc., c'est à dire à ce qui nous arrive au quotidien. Fondé

sur l'affrontement entre les protagonistes, le conflit produit la tension nécessaire au début de l'histoire, créée par l'opposition entre les personnages aux prises avec des forces contradictoires. En favorisant tour à tour l'une ou l'autre force, vous captivez les esprits, impatientes de connaître le dénouement de l'histoire :

- un personnage contre la nature (ou la technologie),
- un personnage contre la société,
- un personnage contre Dieu,
- un personnage luttant contre lui-même.

Il est important d'avoir ces idées à l'esprit quand on rédige un texte théâtral :

- sans conflit, pas d'action,
- sans action, pas de personnage,
- sans personnage, pas d'histoire,
- sans histoire, pas de performance.

Le conflit est l'essence même du théâtre. Sans lui, l'histoire n'existerait tout simplement pas, car rien ne se passe.

L'une des règles fondamentales de l'écriture théâtrale est qu'une situation heureuse ne conduit pas nécessairement à une performance. Si, par exemple, Roméo et Juliette avaient pu s'aimer librement et avec le consentement de leurs familles, il n'y aurait pas eu d'action possible. Le génie de Shakespeare a résidé dans la création d'un conflit entre les Capulet et les Montaigu dont nous connaissons tous l'issue tragique. Nous, nous décrivons des situations simples, dans lesquelles des conflits peuvent survenir.

Les personnages :

Hamlet, Rossella O'Hara dans *Autant en emporte le vent*, Vito Corleone dans *Le Parrain* sont tous des personnages mémorables dont nous nous rappelons très bien. Ils sont très articulés, pleins de nuances. Dans un cours Glottodrama, nous n'avons pas le temps de créer des personnages aussi profonds, mais pour créer un personnage ayant du relief, il est important de définir quelques caractéristiques.

Voici une liste partielle d'informations sur le personnage qui pourra vous aider à bien commencer :

- Nom
- Âge
- Métier
- Apparence physique
- Tempérament
- Phobies
- Secrets
- Tics nerveux

EXEMPLE – NIVEAU B1

1ère étape – Construire un personnage :

1 ^{er} personnage	2 ^{ème} personnage
Nom : ROBERT	BLANCA
Âge : 30 ans,	23 ans
Métier : garde du corps	étudiante
Apparence physique : beau	belle
Tempérament : calme	timide
Phobies : araignées	aucune
Secrets : peur des araignées	aucun

2ème étape – Construire la situation

Au cours de leur premier rendez-vous dans un restaurant, Robert se comporte comme un vrai gentleman, alors que Bianca se sent mal à l'aise, car elle est en train de tomber amoureuse de Robert.

3ème étape – Écriture des dialogues et des informations nécessaires au bon déroulement de l'action :

Les dialogues définissent les relations entre les personnages dans une courte scène de théâtre. Écrire un cours Glottodrama veut surtout dire : savoir comment écrire un bon dialogue, c'est-à-dire un échange entre deux ou plusieurs personnages qui ajoutent de l'action à la situation. Pour améliorer cette phase, il est important de connaître les schémas de discours naturels. Commencez par faire attention aux expressions qu'utilisent les personnages : ce sont celles qu'on utilise dans la vie de tous les jours. Pour l'écriture théâtrale, cependant, vous n'utilisez pas le dialogue dans le seul et unique but de véhiculer des informations : il doit créer une certaine atmosphère, permettre le bon déroulement de l'action et mieux plonger dans la psychologie des personnages. Dans une pièce de théâtre, on reconnaît les dialogues de mauvaise qualité lorsqu'ils donnent lieu à trop de répétitions ou qu'ils ne débouchent pas sur une action. En tant que formateurs de langue, nous utilisons souvent des livres et des jeux de rôles : le vendeur et le client dans un bureau de poste, dans un restaurant, pendant les vacances, etc. Ce type de matériel est sûrement très utile, mais dans le cadre de l'Écriture créative, nous pouvons faire bien plus que ça : impliquer nos apprenants dans la manipulation du langage et insister sur une situation simple, de manière à lui donner une tension dramatique. Ainsi, nous pouvons leur offrir un contact dynamique avec la langue, le plus près possible des conditions normales de communication.

ROBERT : Vous voulez du vin blanc ou rouge, Blanca ?

BLANCA : Désolée, Robert, je ne bois pas.

ROBERT : Pas de problème, ma chère. Voulez-vous un Coca ?

BLANCA : Désolée, Robert, mais il y a de la caféine dans le Coca et ça me stimule trop. Je suis quelqu'un d'un peu nerveux.

ROBERT : Non, Blanca, vous êtes juste une jeune femme très sensible.

BLANCA (très gênée) : Oh Robert, merci. Vous me comprenez.

Dans ce dialogue, l'échange d'informations est très utile à l'amélioration du niveau de langue et l'action se déroule sous nos yeux. Les deux personnages dialoguent entre eux, Robert, très sûr de lui, Blanca, à la fois excitée et anxieuse. Il ne s'agit pas seulement de deux personnes discutant dans un restaurant et échangeant des informations sans importance. Il y a là la base d'une situation dramatique. Nous avons ajouté d'autres dialogues pour enrichir la situation et préparer le conflit. En condensant une conversation au sein de la narration, vous pouvez faire passer des informations qui, en soi, n'auraient pas

leur place dans un dialogue à part entière. Les dialogues peuvent être des sentiments verbalisés de manière abrégée.

ROBERT : Ainsi donc, vous êtes étudiante en littérature ?

BLANCA : Oui, c'est ma passion !

ROBERT : Pourquoi ?

BLANCA : À cause de la musicalité des mots dans un roman ou un poème, et aussi parce que j'aime écouter les gens raconter leur histoire... Par exemple, votre histoire, Robert... Vous êtes garde du corps ?

ROBERT : Oui. J'ai mis des années à me bâtir ce corps parfait pour pouvoir l'utiliser dans le but de protéger des personnalités très importantes.

BLANCA : C'est un travail dangereux ?

ROBERT : Oui, mais... ma chère, c'est mon métier !

4^{ème} étape – Le conflit

Le moment de tension !

L'un des meilleurs moyens pour créer une situation de tension dans un script court est de dresser les personnages l'un contre l'autre. C'est le point culminant qui marque un changement chez le protagoniste, pour le meilleur ou pour le pire.

Pendant le dîner, alors que Robert regarde Blanca dans les yeux, une petite araignée se promène le long du rideau. Soudain, Robert s'agite, il crie, il court dans toute la pièce et manifeste une véritable nervosité. Et Blanca ?

BLANCA : Robert, je vous en prie, ne me regardez pas de cette façon, ça me gêne.

ROBERT : Je...je...je ...Oh mon Dieu, c'est terrible !...

BLANCA : Je ne comprends pas, qu'est-ce qui se passe ?

ROBERT : (tremblant) Sur le mur... sur le mur... derrière vous... une araignée... Une araignée énorme... Et terrifiante.

BLANCA : (qui se retourne et aperçoit une toute petite araignée sur le mur) Robert, je ne comprends pas, c'est juste un petit insecte sans danger ! (elle prend l'araignée et la dépose dans sa main)

ROBERT : (au désespoir) Vous êtes folle ? Blanca, vous êtes une sadique... Je n'ai pas de mots assez forts pour exprimer mon... (il commence à pleurer) dégoût.

5^{ème} étape : la résolution

C'est elle qui met fin au conflit. Dans une histoire courte, il est souvent difficile d'inventer une vraie chute et vous avez souvent juste besoin de montrer que les personnages ont commencé à changer lorsqu'ils ont commencé à voir les choses différemment.

Parfois, le personnage s'en sort mieux qu'au début de l'histoire, mais il arrive que la tragédie s'achève par une catastrophe dont il ne sort pas glorieux.

BLANCA : (calmement) Robert, êtes-vous un homme courageux ?

ROBERT : (tremblant) Non...oui...non...oui... Je suis un homme courageux... Je suis un homme courageux... Je suis un homme courageux...

BLANCA : Ok, Robert ! Très bien ! Vous êtes un homme courageux.

Blanca prend l'araignée dans sa main et souffle dessus comme si c'était une chose insignifiante. Robert la regarde les yeux écarquillés, tout en continuant de répéter : « Je suis un homme courageux ».

BLANCA : Si vous avez besoin de protéger vos clients contre ces animaux monstrueux, appelez-moi et je serai votre chasseuses d'araignées.

ROBERT : Oh merci Blanca. Vous êtes pour moi la femme idéale, et moi je suis... un garçon courageux...

TROISIEME PARTIE

LES OUTILS GLOTTODRAMA UTILISABLES PAR LE FORMATEUR

Plusieurs outils sont à la disposition des formateurs pour préparer, gérer et dispenser leurs cours Glottodrama :

- tableau servant à détailler le contenu d'une unité didactique :
- tableau servant à détailler les activités tournant autour du jeu théâtral
- liste d'appel
- journal de bord
- caméra vidéo

Analyser et décrire les unités et les inputs

Que ce soit dans le cas d'un input textuel ou de situation, c'est-à-dire communiqué verbalement, conçu par les formateurs et les apprenants ou tiré d'un texte déjà existant, il faut l'analyser à l'avance afin d'identifier son potentiel. Pour que ce choix ne se fasse pas de façon intuitive et subjective, nous avons travaillé sur quelques critères et conçu un tableau opérationnel. C'est une checklist, qui n'aide pas seulement à utiliser l'input en toute connaissance de cause, mais également à nous guider dans le processus utile au travail en classe. Bien évidemment, l'attention est portée en premier sur la nature de l'input, textuelle ou situationnelle. Dans cette optique, il est important de souligner que le programme des cours doit comporter un nombre à peu près égal d'inputs situationnels et textuels, afin de permettre un développement harmonieux de toutes les compétences. L'attention se porte aussi sur le rapport entre les inputs et les niveaux du CECRL, donc sur nos programmes de référence. En étudiant davantage les implications structurelles et linguistiques du texte, nous devons choisir une ou plusieurs compétences à maîtriser, puis vérifier que le texte permet ou non de les développer.

La description des activités nous renvoie au cœur même de la méthode. La question à laquelle nous devons répondre est la suivante : « Comment pouvons-nous « jouer » cet input et le transformer en un ou plusieurs événements de communication ? » Dans le cas de l'input textuel, par exemple, nous essayons de ne pas nous laisser séduire par la puissance littéraire du texte : il doit simplement être adapté à la dramatisation. À ce moment-là, et après avoir conçu les activités, nous pouvons vérifier ce que sont réellement les fonctionnalités linguistiques et identifier les éléments que nous pouvons exploiter en termes de langage joué. C'est également vrai pour les structures grammaticales et les éléments de vocabulaire. Une autre question, qui n'est pas uniquement liée à l'input, concerne le type d'actions dramatiques que nous jouons : en partant du même input, il est toujours conseillé d'avoir à sa

disposition plusieurs types d'actions dramatiques, car elles ne constituent pas seulement une aide à la manipulation dramatique et communicative, elles aident aussi à la manipulation linguistique, comme le montrera l'étape suivante. En règle générale, toutes les transformations sémiotico-endolinguistique (du verbal au para-verbal, et inversement), ou d'autres transformations sémiotiques (du geste au mot, et inversement) sont très stimulantes sur le plan cognitif et plaisent généralement aux apprenants. Par conséquent, si un input satisfait aux critères de tests et répond aux exigences en matière de choix, c'est qu'il est probablement efficace. Mais ce qui prime, c'est l'application en classe : ce n'est que là qu'on pourra avoir un retour, prouvant l'efficacité et du processus de sélection et du matériel pédagogique utilisé.

Utiliser des ressources issues du monde du théâtre pour enseigner des langues étrangères signifie accepter que deux types de connaissances professionnelles se rencontrent. Cette rencontre doit synthétiser la relation entre le formateur de langues et le formateur de théâtre. Cette coopération et cette cogestion de la classe doivent prendre la forme d'un échange de compétences entre les deux, chacun étant spécialisé dans son domaine. C'est une opportunité d'évolution professionnelle à la fois pour le formateur de théâtre (qui doit faire face aux problématiques de l'enseignement des langues) et pour le formateur de langue (qui doit être au fait des dynamiques et des techniques mises en œuvre pendant l'atelier théâtre.) La perspective est celle de la construction d'un genre de "connaissance de troisième type", d'une synthèse qui se ferait continuellement, en se fondant sur deux types d'expériences professionnelles différentes, ce qui constitue en soi, en termes de pédagogie, une valeur ajoutée supplémentaire pour la méthode.

Néanmoins, n'oublions pas que la méthode Glottodrama requiert un sens profond et vif de la créativité, qui est une qualité à la fois essentielle et basique des deux types de formateurs.

Tableau descriptif du contenu d'une unité didactique

Cet outil, qui peut être utilisé comme un modèle de plan de cours, aide les formateurs à concevoir et à gérer le déroulement des séquences d'activités prévues dans le cadre des cours. Il aide aussi les formateurs à décider de la procédure la plus appropriée qui permettra d'atteindre les objectifs définis en termes de communication et d'interaction, tels que décrits dans l'unité didactique. Ce formulaire devra être rempli en utilisant la « forme narrative », c'est-à-dire en décrivant clairement aux lecteurs potentiels le contenu de l'unité didactique, ainsi que les objectifs à atteindre.

Tableau descriptif des activités théâtrales

Cet outil aide le formateur à gérer le texte utilisé en tant qu'input, en en décrivant le contenu linguistique, communicationnel et théâtral.

La liste d'appel

Stimuler, agir, réfléchir : c'est le triptyque fondamental sur lequel repose chaque leçon Glottodrama, un schéma séquentiel et circulaire, comme dans le cas des unités didactiques. Le but recherché est de s'assurer que chaque leçon est bien un cycle complet du processus pédagogique de la méthode. L'action est toujours au cœur de toutes les attentions et elle réduit l'utilisation d'attitudes propres à d'autres types d'approches. Si le corps et l'esprit ne travaillent pas ensemble, nous perdons l'aspect fondamental qui caractérise chaque communication interactive authentique, ne dépendant pas de la technologie.

Bien évidemment, ce schéma s'inscrit également dans le registre particulier d'un cours de langue donné avec la méthode Glottodrama. Ce cours ne peut pas se réduire à enseigner de simples « contenus linguistiques ». Comme à chaque fois, le registre doit être complété rapidement après chaque cours, avec des observations courtes mais détaillées.

Le journal de bord

Comparé à d'autres approches méthodologiques, le suivi et la gestion attentive d'un groupe Glottodrama, en raison de ses étranges particularités que sont l'avancée progressive du travail et le voyage empirique, requiert l'utilisation d'un outil supplémentaire, en plus de la liste d'appel où sont notées chaque jour les activités. Le document principal fourni avec chaque cours Glottodrama s'appelle le Journal de bord. C'est un registre dans lequel tout ce qui se passe « en dehors de la classe » est noté : le choix des apprenants, le travail fait avec le matériel, les résultats des tests linguistiques, l'évaluation des progrès par rapport au programme de référence. C'est l'outil fondamental qui sert à assurer le suivi de toutes les expériences acquises et à garder trace du parcours pédagogique parcouru. Ce parcours est différent à chaque fois, car les apprenants, les formateurs et le matériel employé sont toujours différents. Être conscient de toutes ces différences et permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs et de suivre la méthodologie, c'est un défi auquel doivent faire face tous les formateurs.

Des modèles et des exemples sont présentés dans les pages suivantes.

TABLEAU DÉCRIVANT UNE UNITÉ DIDACTIQUE	
Langue cible	
Titre de l'unité	
Typologie de l'Unité Didactique	<i>Précisez ici s'il s'agit d'une unité didactique PRINCIPALE ou SATELLITE</i>
Objectif général de l'Unité Didactique	<i>Décrivez les objectifs de l'unité, en termes de :</i> <ul style="list-style-type: none"> - structures linguistiques et vocabulaire ; - actes de parole et compétences en communication ; - compétences théâtrales.
Nombre de cours requis	
Activités d'échauffement	
Durée :	
<i>Décrivez de façon précise chaque activité d'échauffement et la procédure à suivre en classe</i>	
Input (<i>Ajoutez un tableau décrivant l'input théâtral</i>)	
Durée :	
<i>Décrivez le matériel utilisé pour cet input et la manière dont il est présenté aux apprenants</i>	
De l'input à la Première performance	
Durée :	
<i>Décrivez les activités de transition utilisées pour passer à l'étape suivante de l'unité</i>	
Première performance	
Durée :	
<i>Décrivez la façon dont la première performance des apprenants est préparée et exécutée</i>	
Réflexion linguistique (Language Corner)	
Durée :	
<i>Décrivez en détail le contenu linguistique de l'unité, en y incluant des notes relatives aux actes de parole, aux structures et au vocabulaire. Incluez, si besoin est, une description détaillée de n'importe quelle autre activité d'écriture créative faite en cours par les apprenants.</i>	
Comment la Réflexion linguistique et les autres phases (devoirs à la maison ou Actor Studio) ont été à l'origine de l'Unité Didactique Satellite.	
Durée :	
<i>À remplir uniquement pour l'Unité Didactique principale :</i>	
- décrivez la manière suivant laquelle l'unité génère une unité satellite. Ne décrivez pas la structure de cette nouvelle unité ici.	
- Joignez les documents suivants :	
un tableau décrivant l'unité didactique nouvellement créée, selon le schéma simplifié : Input/Première performance → Réflexion linguistique → Actor Studio → Retour à la Performance.	
un tableau décrivant les activités théâtrales générées par l'unité et développées dans l'unité didactique	

satellite.
Actor studio
Durée :
<i>Décrivez les activités théâtrales utilisées, en y incluant tout retour concernant la Première performance des apprenants</i>
RETOUR À LA PERFORMANCE
Durée :
<i>Décrivez la façon dont la Première performance des apprenants est préparée et exécutée</i>
DEVOIRS À LA MAISON
Durée prévue :
<i>Décrivez les tâches assignées aux apprenants en matière d'auto-apprentissage ou de pratique</i>
Notes pédagogiques
<i>Décrivez les façons dont l'unité pourrait être exploitée concrètement, en incluant tout retour venant des apprenants</i>
Pièces jointes
<i>Joignez les documents suivants :</i> 1) tableau décrivant l'activité théâtrale de l'unité didactique principale (en incluant une copie du texte utilisé pour l'input) 2) tableau décrivant l'unité didactique satellite 3) tableau décrivant les activités théâtrales de l'unité didactique satellite (en y incluant une copie du matériel créé par les apprenants)

TABLEAU DÉCRIVANT LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATIONS GÉNÉRALES	
Langue cible	
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>). <i>Si le texte provient d'autres auteurs, qu'il soit adapté ou non par la suite, indiquez ci-dessous le titre de l'œuvre, le nom des auteurs, l'année de publication :</i> -----	<i>Indiquez qui a produit l'input</i> Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	<i>Si le texte a été écrit par les apprenants, en suivant la technique de l'écriture créative (avec ou sans l'aide des formateurs), donnez une description détaillée de l'activité et des procédures</i>
Lieu de production	<i>Choisissez l'option appropriée</i> En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	
Description de l'activité.	<i>Dans un style narratif, décrivez l'activité, en incluant un bref rapport sur la manière dont l'activité a été présentée et faite en classe. Mentionnez aussi les retours des apprenants.</i>
Capsule linguistique	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	<i>En vous servant des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues, cochez la ou les cases appropriées</i> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	<i>Choisissez les compétences les plus pertinentes</i> CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
Actes de parole	
<i>Décrivez les actes de parole de la langue cible visés</i>	

Principales structures grammaticales et vocabulaire	
<i>Décrivez les structures grammaticales principales</i>	
Activités théâtrales	
Typologie théâtrale	<i>Choisissez les formes les plus appropriées</i> D <input type="checkbox"/> JR <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	<i>Listez les compétences théâtrales requises dans cette unité</i>
Autres informations	
Éléments culturels et sociolinguistiques	
<i>Décrivez tous les éléments culturels et sociolinguistiques mis en avant par l'activité</i>	
Devoirs produits à la maison	
<i>Si applicable</i>	
Notes pédagogiques	
<i>Décrivez les façons dont l'unité pourrait être exploitée concrètement, en y incluant tout retour venant des apprenants.</i>	
Documents joints (textes et/ou vidéos) :	
<i>Joignez une copie du texte de l'input et (si applicable) une copie de l'input ou la vidéo de la Performance des apprenants.</i>	

(Pour des exemples d'Unités Didactiques, voir la partie cinq)

LISTE D'APPEL GLOTTODRAMA - MODÈLE			
Date	Cours n°	Formateurs /formatrices :	Nb d'apprenants présents:
STIMULER			
<i>Activités d'échauffement</i>			
<i>Input linguistique et situationnel</i>			
AGIR			
<i>Jeu théâtral Première performance Répétitions Retour à la performance</i>			
RÉFLÉCHIR			
<i>Réflexion linguistique Écriture créative Actor Studio</i>			
VIDÉO			
<i>Description des enregistrements vidéo et du type de clip choisi (au format MPEG)</i>			
NOTES PEDAGOGIQUES			
Informations non incluses dans les autres sections			
Rempli par		Chef du groupe	

LISTE D'APPEL GLOTTODRAMA - MODÈLE			
Date	Cours n°	Formateurs /formatrices :	Nb d'apprenants présents:
STIMULER			
<i>Activités d'échauffement</i>		Échauffement physique et vocal mené par un des apprenants. Exercices de regard vers le haut et vers le bas, avec une variante : si, après un certain temps, personne n'a été éliminé, chacun pense au premier mot qui lui vient à l'esprit, puis le met en scène en exagérant à la fois le son et les mouvements. On commence par le premier apprenant, désigné par le meneur, et on continue dans le sens des aiguilles d'une montre, créant ainsi une sorte de vague étrangement poétique. Une fois que le dernier mot est prononcé, tout le monde dit à l'unisson « Ah ! »	
<i>Input linguistique et situationnel</i>		Entretien avec le personnage (basé sur les cours précédents)	
AGIR			
<i>Jeu théâtral Première performance Répétitions Retour à la performance</i>		Les derniers entretiens à faire avec le personnage sont joués.	
RÉFLÉCHIR			
<i>Réflexion linguistique Écriture créative Actor Studio</i>		La phase de Réflexion linguistique et celle de l'Actor Studio ont lieu en même temps que les entretiens sont joués. Malheureusement, aucune plage horaire n'a pu être allouée à la phase d'Écriture créative, car chaque entretien a duré entre 10 et 15 minutes. Devoir à faire pour le prochain cours : pensez à un ou deux adjectifs décrivant votre personnage et pensez au monologue/dialogue que le personnage a préparé pour l'entretien.	
VIDÉO			
<i>Description des enregistrements vidéo et du type de clip choisi (au format MPEG)</i>		Entretien avec le personnage : _____	
NOTES PEDAGOGIQUES			
Informations non incluses dans les autres sections		Le formateur linguistique a suggéré quelques sites Internet contenant principalement des conférences et des cours pouvant être utilisés comme références pour les activités d'écoute FLE.	
Rempli par		Le chef du groupe	

JOURNAL DE BORD GLOTTODRAMA - MODÈLE
ENTRÉE 1
Activité ou événement :
Date et lieu :
Participants :
DESCRIPTION
Commentaires :

MODÈLE DE JOURNAL DE BORD GLOTTODRAMA -
ENTRÉE 1
Activité ou événement : choix des candidats
Date et lieu : 10/11/2014
Participants : ...
DESCRIPTION
<p>Audition des candidats. Tous les candidats ont présenté devant le jury d'examen un monologue de 5 minutes en français écrit par des dramaturges célèbres, puis ils ont passé un entretien sur le jeu théâtral et leur expérience de l'apprentissage du français.</p> <p>30 apprenants se sont inscrits. Le jour de l'examen, 25 se sont effectivement présentés à l'examen.</p> <p>Après l'évaluation de leurs performances et des entretiens évalués selon une grille d'évaluation prédéfinie, 22 candidats ont été admis à suivre le cours :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Candidat 1 2. Candidat 2 3. ...
<p>Commentaires:</p> <p>Les candidats n'ayant pas été admis ont montré une maîtrise insuffisante du français pour suivre le cours.</p>

La méthode Glottodrama et l'utilisation de la caméra vidéo comme outil didactique

L'utilisation des caméras vidéo pour filmer les performances des apprenants fait partie intégrante de la méthode Glottodrama. Au cours des leçons, nous demandons aux apprenants de jouer dans une autre langue que la leur. Enregistrer ces performances apporte des avantages certains :

- savoir qu'une performance ou qu'une activité donnée va être filmée peut potentiellement stimuler et motiver l'apprenant à donner le meilleur de soi-même ;
- les apprenants peuvent suivre leur progression, par exemple en maîtrise de la langue parlée ;
- ils peuvent re-visionner les vidéos de temps en temps, ce qui leur permet, inconsciemment, de faire des commentaires sur les prestations effectuées ;
- les jeunes apprenants sont très à l'aise avec la capture de vidéos, ils filment avec leur téléphone portable et mettent souvent leurs vidéos sur Internet. Du fait de leur expérience, ils ne sont en général pas gênés à l'idée d'être filmés ;
- les formateurs peuvent se référer ultérieurement aux vidéos pour évaluer les progrès ou enchaîner sur une activité ;
- ils peuvent réécouter plus tard un enregistrement pour permettre à l'apprenant de corriger ses erreurs ;
- les apprenants et les formateurs auront à leur disposition un enregistrement sonore et/ou vidéo des activités faites en classe.

De plus :

L'utilisation de la caméra vidéo stimule les apprenants, car :

- elle stimule l'esprit
- elle est exigeante
- elle est dynamique
- elle est proche de la vie de tous les jours
- elle est... créative
- elle requiert l'implication de tout le corps
- elle responsabilise les apprenants
- elle les stimule, parce que...

Potentiellement, l'un des plus grands bénéficiaires de l'utilisation de la caméra vidéo en classe, ce sera vous, le formateur. Personne n'aime écouter les enregistrements de sa voix ni observer les mouvements ou les gestes bizarres que nous faisons en classe. Mais une fois que vous aurez pris cette habitude, la possibilité d'apprendre en vous regardant sera très précieuse. Vous pourrez ainsi être conscient des situations vécues afin de les améliorer : par exemple, le langage négatif du corps ou les moments négatifs au cours desquels vous auriez pu mieux interagir avec un apprenant. Vous pourrez aussi, le cas échéant, remarquer quelque chose de positif que vous avez fait et dont vous n'aviez pas conscience jusque-là.

Dans ces pages, nous vous donnerons quelques conseils simples sur la manière de bien utiliser la caméra vidéo en classe. En réalité, il est nécessaire d'en connaître au moins les bases pour éviter de commettre des erreurs basiques de débutant, et bien filmer une séquence qui sera ensuite exploitée en classe.

Quel type de caméra dois-je utiliser ?

Notre but n'est pas d'avoir la caméra vidéo dernier cri, ni de dépenser beaucoup d'argent. Il suffit d'avoir une caméra facile à utiliser dans le cadre de votre travail quand vous donnez un cours Glottodrama. De nos jours, la technologie est tellement avancée qu'il suffit d'avoir une petite caméra à tenir avec une seule main. Équipées d'un stabilisateur, d'une fonction autofocus et d'un zoom, leur fonctionnement est assez simple, mais nous vous recommandons de lire le manuel d'utilisation en entier, et au moins deux fois. Vous devrez savoir comment accéder aux menus, quels menus servent à activer tel paramètre ou tel autre, etc. Avoir une bonne connaissance des fonctions et des caractéristiques de votre caméra est un élément essentiel pour faire des vidéos de bonne qualité. Il suffit d'avoir toujours un œil sur le viseur ou l'écran LCD. En outre, vous devrez apprendre à gérer tous les réglages de l'image, comme la balance des blancs, l'exposition, le bon cadrage, etc. Savoir comment tenir une caméra et enregistrer, ce sont là les éléments les plus importants de la prise d'images.

Les meilleures prises de vue sont les prises de vue statiques et cette leçon vous apprendra à stabiliser votre caméra et à effectuer des mouvements amples quand vous filmez.



CAMÉRA VIDÉO

Les bases du « langage cinématographique »

Les médias audiovisuels, télévision et cinéma, utilisent communément certaines conventions que l'on appelle souvent la « grammaire ». Ici, nous ne présentons qu'une courte liste de ces termes et, plus particulièrement, ceux qui nous intéressent pour faire ce que nous souhaitons faire : filmer les performances des cours Glottodrama.

Finesse de l'image : à une certaine distance, l'image sera suffisamment fine.

Mise au point : l'image entre ou sort progressivement du champ de la caméra.

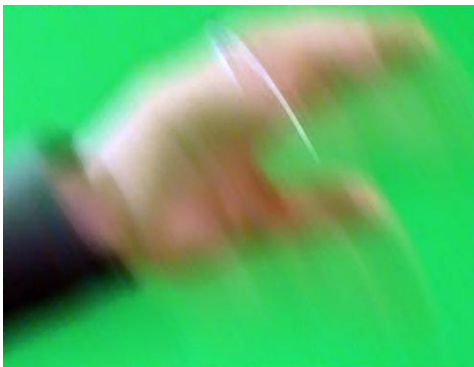


Image sortant du champ et effet de tremblement

La prise : c'est une séquence continue, composée de séries de vues qui défilent de façon ininterrompue. Elles sont en général filmées avec une caméra unique et leur durée est libre.



PRISE

En fonction de la distance qui sépare la caméra des objets filmés, nous pouvons distinguer plusieurs types de prises :

1. *Plan d'ensemble* : en général, il montre l'intégralité de l'objet ou du personnage. Il sert généralement à placer l'objet ou le personnage dans son environnement immédiat.



2. *Plan moyen* : la caméra est située à une distance raisonnable du ou des sujets. La limite entre le plan d'ensemble et le plan moyen est floue, tout comme la limite entre plan moyen et vue rapprochée. Les plans moyens sont souvent utilisés pour montrer les expressions du visage et le langage corporel. C'est ce type de prise de vue qui sera le plus souvent utilisé en classe.



3. *Plan rapproché* : il permet de filmer au plus près le buste de la personne, c'est à dire la zone qui va du sommet du crâne au cou, aux épaules ou à la partie supérieure de la poitrine. Ce type de prise de vue est aussi utilisé pour montrer un objet, de façon qu'il occupe la totalité de l'écran.



Zoom : pendant le zoom, la caméra ne bouge pas, la lentille permet de passer d'une vue d'ensemble à une vue rapprochée, alors que l'image est toujours à l'écran. Le sujet est mis en valeur et, à mesure de l'avancée du zoom (poursuite contrastée), l'attention est portée sur des détails invisibles auparavant. Le zoom peut aussi être utilisé pour surprendre le spectateur. Dézoomer permet de montrer plus d'éléments de la scène - un personnage qui parle, un personnage à qui l'on adresse la parole - au fil de l'élargissement du plan. Zoomer permet de se concentrer rapidement sur le sujet et l'arrière-plan, ce qui peut être assez déconcertant pour le spectateur. Zoomer et dézoomer produisent un effet « yo-yo » que l'on ne conseille pas.

Quelques suggestions pour améliorer la qualité des prises de vue

1. Achetez un trépied et utilisez-le

Le trépied est votre ami. La première étape de l'amélioration de vos vidéos est la stabilisation de l'image. Votre caméra peut intégrer la fonction de stabilisateur d'image, mais ce n'est qu'une aide. L'une des meilleures façons d'améliorer l'apparence de vos prises de vue est d'acheter un trépied de qualité.



2. Apprenez à bouger votre caméra au bon moment, à zoomer et à utiliser d'autres types de mouvements

Dans le domaine de la vidéo, l'une des erreurs les plus fréquentes est de bouger ou de faire sans cesse des ajustements : faites-les en toute connaissance de cause, n'opérez pas de modification sans raison valable. Lorsque vous filmez quelque chose, ne touchez pas à la caméra pendant 10 à 20 secondes et arrêtez l'enregistrement avant de faire une autre prise. Ne passez pas d'un sujet à l'autre trop rapidement. Si vous bougez ou si vous zoomez, faites des mouvements lents et réfléchis. Cela vous aidera à améliorer la qualité de vos vidéos.

3. Ne marchez jamais avec votre caméra quand elle enregistre

Le son

En règle générale, certains professionnels disent que le son représente 75% de votre production. Le cerveau humain peut très bien extrapoler et interpoler des images pour donner un sens à la vidéo la plus bancal sur le plan technique. Mais si la qualité du son n'est pas bonne, si vous ne réussissez pas à bien entendre vos apprenants, votre vidéo n'aura aucun intérêt. Par conséquent, avant d'investir dans une caméra plus sophistiquée, achetez un micro de meilleure qualité.

La lumière

Éclairez le sujet. Il n'y a rien de pire qu'un mauvais éclairage pour saboter la qualité d'une vidéo. Astuce importante : filmez en tournant le dos à la source lumineuse, qui éclairera le sujet filmé. Des halogènes utilisés dans les garages pourront faire la différence lors d'une prise de vue en intérieur. Cependant, ne dirigez jamais les sources lumineuses directement sur le sujet, mettez-les plutôt en hauteur, de manière à obtenir une lumière plus diffuse et plus naturelle qui éliminera les ombres.

Arrière-plan

Ne faites pas bouger l'arrière-plan. Un arrière-plan fixe avec une caméra montée sur trépied donnera une meilleure qualité, surtout avec un format de vidéo compressé. Filmer longtemps votre sujet avec la mer en arrière-plan est rarement une bonne idée...

... MARCHE À SUIVRE EN CLASSE ...

1. Montez la caméra vidéo sur un trépied.
2. Préparez la scène et indiquez à vos apprenants ce qui va se passer. C'est VOUS qui êtes le maître du jeu.
3. Installez la caméra, puis retirez le cache.
4. Appuyez sur le bouton *Enregistrement* pour démarrer.
5. Attendez cinq secondes et donnez le top départ. Criez : « Moteur... Action ! »
6. Pendant l'enregistrement, restez calme et ne touchez pas la caméra ou le trépied.
7. Appuyez à nouveau sur le bouton d'enregistrement pour arrêter l'enregistrement.
8. Et...
9. Activez le mode *Magnétoscope* de votre caméra et rembobinez la cassette.
10. Appuyez sur le bouton *Lecture* et visionnez les images tournées.

Si vous êtes satisfait du résultat, arrêtez la lecture à la fin du visionnage et préparez votre prochaine scène. Si vous et/ou vos apprenants n'êtes pas satisfaits à 100%, préparez la scène et rejouez-là en filmant. Suivez ces indications simples et vous serez surpris de l'amélioration de la qualité de vos vidéos.

Édition de vidéos

Une fois la (ou les) scène filmée, il est primordial d'éditer une vidéo pour organiser les différents clips que vous avez filmés sous forme d'une séquence, avec la musique de fond et les titres. Un logiciel gratuit d'édition de vidéos existe, qui permet de les éditer facilement : il conviendra parfaitement aux débutants - par exemple Movie Maker, le logiciel gratuit d'édition de vidéos fourni avec tous les PC récents. Avec Windows Movie Maker ou Pinnacle, vous pouvez facilement éditer et partager des vidéos et des fichiers audio avec votre PC.

QUATRIEME PARTIE

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE GLOTTODRAMA

Dans cette partie, sont présentés quelques modèles d'activités conçus par les formateurs Glottodrama. Ces modèles pourront vous inspirer pour développer et tester vos propres ressources. Les activités sont regroupées dans les catégories suivantes :

- Échauffement
- Input de situation
- Input textuel pour débutants
- Input textuel pour niveaux intermédiaires
- Input textuel pour niveaux avancés

Activités d'échauffement

Confiance aveugle

Cet exercice aide les apprenants à instaurer un climat de confiance au sein d'un groupe nouvellement constitué. C'est un exercice préliminaire utile, où l'équipe va apprendre à créer des relations d'interdépendance et à respecter les peurs et les désirs de chacun de ses membres pour lui donner l'assurance qu'il est en sécurité. Cet exercice aide les apprenants à réaliser que nous sommes très dépendants de notre vue, mais il l'aide à développer ses autres sens. Le groupe se divise en binômes. Un des membres a les yeux bandés et laisse guider par l'autre. Le guide doit marcher dans la pièce avec son partenaire qui ne voit rien, il lui fait vivre des expériences sensorielles où la vue n'est pas sollicitée. Par exemple, les guides peuvent mener leur partenaire vers une fontaine, leur faire goûter un fruit ou toucher l'écorce d'un arbre, etc. Celui qui a les yeux bandés doit se souvenir de ce qu'il a touché ou goûté, mais son guide ne doit pas lui parler. L'exercice se fait dans un silence complet. Le guide doit veiller sur son partenaire, personne ne doit être blessé afin que la relation de confiance puisse se nouer. À la fin de l'exercice, on inverse les rôles et c'est au guide d'avoir les yeux bandés.

Un entretien d'embauche embarrassant

Le formateur donne aux apprenants des instructions concernant une improvisation guidée. Il donne certains verbes, noms et adjectifs nécessaires à l'interprétation de la situation en fonction du niveau linguistique et communicationnel du groupe/de la classe, qu'il écrit sur le tableau ou sur des cartes que les apprenants peuvent consulter. L'apprenant A doit passer un entretien d'embauche, pour lequel l'apparence physique et

le travail sur soi sont d'une importance capitale. Être embauché(e) représente tout pour lui/elle. Or, juste avant le début de l'entretien, il/elle réalise que sa veste est déchirée ou que ses jambes de pantalon sont sales, ou que son talon est cassé. L'apprenant B joue le rôle de l'employeur avec lequel A doit passer l'entretien. A est évidemment embarrassé. B entame la conversation sans se rendre compte de l'état de gêne où se trouve A. Soudain, B remarque l'embarras de A et commence à en tirer profit pour que A trouve une échappatoire, une excuse valable.

L'entretien d'embauche, qui est toujours censé se finir bien, est utilisé comme input de situation dans plusieurs niveaux du CECRL. D'où l'importance d'un vocabulaire riche et l'utilisation des structures grammaticales adéquates naturellement valorisées. L'activité peut être facilement utilisée en tant qu'input, après une conversation préliminaire traitant du sujet (phase de motivation), suivie d'une analyse linguistique et théâtrale des scènes jouées.

Personnages vides

Le formateur divise le groupe en binômes : A pense à une situation réelle qu'il a vécue dans sa vie et qui a entraîné un désaccord entre lui et une autre personne. B est un personnage « vide », qui ignore tout de la situation. A commence à jouer en utilisant B comme deuxième personnage – ils communiquent uniquement par des expressions faciales. Au signal du guide, A utilise à son tour le langage corporel, mais sans bouger. Ensuite, il fait bouger son corps dans l'espace. À chaque fois, B répond en utilisant le même mode de communication. L'étape suivante consiste à utiliser un charabia – c'est à dire à parler en utilisant les premiers sons qui viennent à l'esprit. Enfin, A utilise son visage, son corps, l'espace et la parole pour communiquer. Qu'est-ce que B a compris de la situation avant que l'utilisation de la parole soit autorisée ?

Lazzi

(Adapté du *Journal of Interactive Drama*, Novembre 2008)

Lazzi, de l'italien *lazzango*, qui signifie une blague ou un mot d'esprit, est le type de dialogue ou d'action improvisée que l'on retrouve fréquemment dans la *Commedia dell'arte*, qui n'est pas une comédie écrite. Les acteurs travaillent seulement à partir d'un sujet principal énoncé. Au cours des représentations, on peut se servir d'un lazzi pour tuer le temps ou pour maintenir un certain rythme de rires. Dans la *Commedia dell'arte*, l'action repose souvent sur le fait de garder un secret ou de le divulguer, ou sur la menace de le révéler.

Suivez le guide

Marchez derrière le guide et reproduisez chacun de ses mouvements.

Le guide bouge naturellement et ne cherche pas à jouer. Remarquez les idiosyncrasies du mouvement que l'on peut utiliser pour jouer un personnage de la *Commedia*. Comment marche la personne ? Comment positionne-t-elle sa tête ? Quel usage fait-elle de ses mains ? Comment gère-t-elle sa respiration ? Quel est l'état d'esprit ou l'énergie intérieure du personnage ? Quels autres aspects du personnage doit-on recréer ? Observez les autres apprenants et notez leur niveau d'exactitude dans la re-création du/des personnages.

Moquez-vous du guide

Imitez le guide et exagérez ce qu'il fait : ralentissez vos mouvements, faites des mouvements plus agressifs et puissants, exagérez la posture de votre corps pour mieux faire remarquer celle adoptée par le guide. Le guide, quant à lui, ne doit faire aucun effort pour changer ou corriger les gestes imités. Ne vous sentez pas offensé ou embarrassé quand vos tics sont exagérés.

Le suiveur secret

Les scénarios-types de la *Commedia dell'arte* sont souvent peu crédibles. Oui, vous voulez croire que quelqu'un suit un autre personnage sans se faire remarquer parce que ça complètera le caractère amusant de la scène, mais si les actions sont trop outrancières, l'histoire ne sera pas drôle, mais bête.

L'espion

Deux apprenants discutent entre eux, tandis qu'un troisième s'approche pour tenter d'entendre leur conversation. Rendez la scène réaliste, ne jouez pas comme si vous étiez en train d'écouter. Écoutez, tout simplement. Les deux personnes qui parlent entre elles peuvent avoir des réactions variées : baisser la voix, se déplacer, parler plus vite ou même utiliser un langage partiellement ou totalement codé. Celui qui écoute la conversation changera son comportement, il se rapprochera d'elles ou tentera de les convaincre que personne ne peut les entendre. L'exercice peut se faire à plus grande échelle, en multipliant les espions.

Le jeu des noms

Les apprenants, en cercle, s'appellent par leur nom après un premier regard, en s'assurant de suivre un rythme et une séquence précis : mouvement de la tête > regard > nom. Cette séquence est répétée à différentes vitesses. L'exercice permet de faire travailler la mémoire, la coordination entre le regard, le mouvement et la voix, le respect du temps. Il permet aussi de créer et de consolider un esprit d'équipe.

Quelques variantes de ce jeu existent, comme :

- chacun prononce le nom de l'autre en le regardant, ce qui rend la coordination plus complexe, mais en suivant toujours les règles décrites plus haut ;
- un geste particulier est associé à un nom, toujours avec le même rythme, la même intensité, le même départ, le même type de fin et la même durée ;

Comme dans bon nombre d'activités théâtrales, la notion de rythme est essentielle.

Comme beaucoup de jeux et d'activités théâtrales d'échauffement, le jeu des noms peut être utilisé pour tous les niveaux du CECRL, mais il est conseillé de limiter son usage aux premières rencontres, nécessaires à l'installation d'un esprit d'équipe authentique.

Théâtre pré-enregistré

Quelques apprenants lisent un texte, tandis que les autres le « jouent » sur scène sans parler, en utilisant uniquement des expressions faciales, des gestes et l'interaction proxémique entre eux. L'exercice peut aussi être fait en même temps que sont diffusées quelques chansons dans le but d'obtenir des résultats différents. Le jeu des apprenants doit être en accord avec la ou les chansons diffusées.

Ce type d'activité peut être très ludique et très apprécié par différents types d'apprenants. Elle peut être conduite à différents niveaux : pour les niveaux plus élevés, par exemple, il est possible de travailler sur le grotesque, ainsi que sur la signification du texte étudié, ou de passer de la tragédie à la comédie à l'aide d'artifices simples, et inversement.

Les intentions cachées

Le formateur désigne deux apprenants et leur demande de jouer une scène avec un titre, un lieu ou un thème imposés. Les apprenants jouent des personnages ayant des intentions cachées qui peuvent être :

- vous aimez faire étalage de vos connaissances
- vous voulez toujours impressionner les autres
- vous aimez faire des remarques sarcastiques
- vous voulez obtenir des faveurs ou des choses de la part des autres
- vous êtes extrêmement pessimiste/optimiste
- vous vous attendez à être rejeté de tous
- vous avez appris une nouvelle très grave vous concernant, mais vous ne devez pas le montrer
- votre apparence physique vous obsède
- vous n'aimez pas les espaces clos et vous souhaitez vous en échapper le plus vite possible

Le chœur

Cet exercice souligne l'importance et la complémentarité du soliste et des autres membres formant le chœur. Il stimule la production orale à des niveaux intermédiaires et aide à renforcer l'esprit d'équipe au cours de la phase d'ouverture et d'échauffement.

On commence par les « sorties dans l'espace ». Le formateur, en tant qu'artiste seul dans un premier temps, court rapidement à travers le groupe, tandis que les membres du chœur courent plus lentement. Cet exercice est parfait pour laisser passer facilement le soliste. Ensuite, le formateur désigne un autre soliste qui, à son tour, en désigne un autre et ainsi de suite, pour que tous endossent le rôle du soliste au moins une fois.

Variante : le formateur ayant le rôle du soliste pose d'abord des questions simples, auxquelles on répond par oui ou par non. Puis il passe à des questions plus ouvertes, donc plus complexes. Le reste du groupe, disposé comme un chœur, doit répondre en chœur, c'est-à-dire comme un seul homme. Et tour à tour, chaque apprenant prend la place de soliste.

Le jeu du vampire

Le groupe forme un cercle, avec quelques personnes à l'intérieur. Les apprenants ferment les yeux et doivent échapper au « vampire », c'est-à-dire à la personne qui veut toucher leur épaule. La personne touchée devra crier pour que les autres puissent commencer à s'enfuir. Ceux qui sont à l'extérieur du cercle parlent aux « victimes » à l'intérieur du cercle et leur donnent des instructions pour ne pas se faire attraper par le vampire. Dans un laps de temps pré-défini, 5 minutes maximum, le vampire doit capturer toutes ses proies qui, une fois touchées, doivent sortir du cercle. Quand le temps imparti est écoulé, le jeu peut recommencer et les rôles s'inverser : ceux qui faisaient partie du cercle deviennent des proies. Le formateur désigne alors le nouveau vampire.

Cet exercice facilite l'échauffement physique, il développe l'esprit d'équipe et fait disparaître le filtre émotionnel. Il permet également de maîtriser une fonction de communication importante : celle qui consiste à donner des instructions à quelqu'un d'autre en cas de danger, même si le vocabulaire de l'apprenant risque d'être limité.

Tennis verbal

C'est un jeu visant à associer des mots entre eux. Les apprenants doivent penser sans cesse à des mots faisant partie d'une catégorie donnée, puis se les « envoyer » les uns aux autres. Celui qui répète un mot déjà donné ou qui n'arrive pas à en trouver un est éliminé, et quelqu'un d'autre prend alors sa place. Le formateur demande à deux apprenants de se faire face, puis il leur explique qu'ils vont jouer au tennis avec des mots. Ils doivent mimer le geste de porter une raquette de tennis. Donnez-leur une catégorie de mots, comme les couleurs. Le premier donne le nom d'une couleur, puis l'« envoie » à son partenaire, qui doit à

son tour donner une autre couleur pour la « renvoyer » à son tour. Le jeu continue jusqu'à ce qu'un des deux n'ait plus rien à dire ou répète un mot déjà dit. Ensuite, vous demandez à quatre autres apprenants de se tenir derrière chacun des deux joueurs. Donnez-leur une autre catégorie de mots et demandez aux deux apprenants qui se font face de commencer à jouer. Quand l'un ne trouve pas de mot ou quand il en redonne un déjà dit, il doit se placer derrière la ligne. Alors, les suivants prennent la place. Rappelez aux apprenants qu'ils doivent mimer le geste de frapper les mots avec leur raquette. Le jeu sera encore plus amusant s'il y a de l'action. En fonction du nombre d'apprenants présents en classe, le formateur sera peut-être amené à former d'autres équipes pour qu'elles jouent entre elles. Il se peut aussi que les membres de l'équipe aident la personne qui joue en lui suggérant des mots, à voix basse ou en criant. Le formateur peut aussi permettre aux apprenants de souffler des réponses, ce qui leur permet d'utiliser encore plus la langue.

Les catégories possibles sont : les couleurs, les fruits, les légumes, les animaux marins, les saveurs des glaces, les animaux domestiques ou sauvages, les sports, les hobbies, les adverbes et les adjectifs.

Changez de catégorie aussi souvent que vous le jugez nécessaire afin de maintenir l'intérêt des apprenants, qui, d'ailleurs, vous suggéreront très vite leurs propres thèmes.

Si besoin est, limitez le nombre de mots donnés par chaque apprenant afin que chacun puisse participer. En effet, celui qui a un bon niveau de langue pourrait continuer indéfiniment pendant que les autres attendent leur tour.

Virelangue

Adapté du livre d'Almond M., *Teaching English with Drama : how to use Drama and plays when Teaching - for the professional English language teacher*, éditions Pavilion, 2005.

Après quelques exercices de relaxation et des exercices d'échauffement musculaire, le formateur présente aux apprenants l'exercice du virelangue :

Exercice 1)

Le formateur laisse les apprenants écouter une chanson, puis il leur demande de réfléchir à toutes les émotions ou sensations ressenties lors de l'écoute : romantique, terrifiant, ennuyeux, excitant, etc. Donnez à chacun un virelangue pour qu'ils marchent dans la salle en le répétant. Toutes les dix secondes, le formateur demande à l'apprenant de véhiculer une émotion, comme « amusé », « terrifié »... Il peut aussi donner d'autres instructions aux apprenants, comme « parle comme un cow-boy », « un homme ivre », « un fou », « un apprenant étranger »... Les apprenants doivent répéter leur réplique en tenant compte de ces suggestions, jusqu'à ce que le formateur appelle un autre apprenant.

Exercice 2)

En binôme. L'apprenant A continue à répéter son virelangue, tandis que l'apprenant B essaie de le distraire en utilisant tous les moyens possibles, sauf le contact physique. Puis les rôles s'inversent.

Exercice 3)

En binôme. L'exercice du miroir : l'apprenant A répète son virelangue et l'apprenant B doit l'imiter.

Exercice 4)

Le formateur demande aux apprenants de marcher dans la salle en récitant leurs virelangues les dents serrées, puis en tirant la langue, en ne prononçant pas les consonnes, en ne prononçant pas les voyelles.

Expansion : le formateur peut aussi démarrer une réflexion linguistique sur la signification du virelangue. Les virelangues sont souvent l'expression de la culture populaire d'un pays et le formateur peut s'y référer.

MATÉRIEL UTILISÉ POUR L'INPUT DE SITUATION

1. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input type="checkbox"/> Input de situation <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	UNE HISTOIRE EN CINQ PHRASES
Source (Auteurs)	Autoproduction
Niveau du CECRL (Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Le formateur divise la classe en groupes de 4 personnes et donne à chaque groupe le dernier mot d'une phrase.</p> <p>Les apprenants devront écrire une histoire courte en cinq phrases. À la fin de l'activité d'écriture, chaque groupe lit son histoire, en testant son effet sur la classe et en écoutant les astuces éventuellement données pour améliorer la qualité de l'histoire.</p> <p>Ensuite, le formateur demande à quelques groupes d'identifier les personnages de l'histoire et d'écrire un court paragraphe d'identification, dans lequel ils se présentent et se décrivent à la première personne.</p> <p>Exemple :</p> <p>Je m'appelle Laura, j'ai 35 ans et je suis avocate... médecin... tueuse...</p> <p>Je m'appelle Paul, j'ai 20 ans et j'étudie les nanotechnologies. J'ai une copine qui s'appelle Alexandra et j'aime le poker.</p> <p>La leçon se poursuit par un entretien avec le personnage.</p> <p>Chaque apprenant-personnage est interrogé par le reste de la classe sur sa personnalité, ses intérêts et préférences, les buts de l'histoire et de la relation qu'il entretient avec les autres personnages.</p> <p>(Se référer à la partie Entretien avec le personnage)</p>
Actes de parole visés	Se présenter, parler des caractéristiques physiques et psychologiques de quelqu'un, parler de la famille et des relations, des intérêts personnels, des buts et des actions, poser des questions, demander et donner des avis.
Principales structures grammaticales et lexicales	Utiliser les structures modales des verbes (pour donner des conseils), les verbes réflexifs, la syntaxe des réponses et des questions.
Vocabulaire et phraséologie	Champ lexical de la description des caractéristiques physiques et psychologiques, questions et réponses sur des informations personnelles basiques.

Éléments culturels et sociolinguistiques	Ils dépendent, plus que tout autre élément, des histoires et des personnages inventés par les apprenants.
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	<p>Ébauches de phrases</p> <p>Les phrases doivent se terminer comme indiqué ci-dessous :</p> <p>_____ mort.</p> <p>_____ ne peut pas.</p> <p>_____ en vie.</p> <p>_____ manteau.</p> <p>_____ pistolet.</p> <p>L'activité suivante est semblable à la précédente, mais c'est à partir du premier mot que les apprenants écrivent une histoire en cinq phrases.</p> <p>Tout à coup _____.</p> <p>Ensuite _____.</p> <p>Finalement _____.</p> <p>À la fin _____.</p> <p>L' _____.</p>

2. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input type="checkbox"/> Input de situation <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	DEVENEZ FOU
Source (Auteurs)	Autoproduction
Niveau du CECRL <i>(Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)</i>	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Objectifs	
Description de l'activité	<p>Le but de l'activité est de deviner qui sont les personnages, quel est le dialogue joué et où se trouvent les personnages.</p> <p>Le formateur forme des binômes.</p> <p>Chaque membre du binôme reçoit des informations sur le contexte de communication, dont les rôles prédéfinis ne sont pas connus du reste de la classe (docteur et patient dans l'ambulatoire, deux fiancés qui se disputent sur un banc, la vendeuse de robe qui, la veille, a donné une mauvaise taille à une cliente ...)</p> <p>Chaque binôme doit dialoguer en respectant trois contraintes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les noms et les métiers ne doivent pas être cités explicitement (docteur, fiancé, vendeuse, etc. ...); 2) les personnages doivent parler d'un événement survenu la veille (le premier mot du dialogue peut, par exemple, se limiter à une réplique incluant le mot hier ...); 3) au cours du dialogue, les participants ne peuvent pas jouer plus de 10 répliques d'affilée. <p>Dès que chacun a fini d'écrire son dialogue et se tient prêt pour la performance, les autres instructions sont données.</p> <p>Chaque binôme doit transformer les répliques en séquences de chiffres et jouer le dialogue de cette façon devant le reste de la classe.</p> <p>Après chaque performance, les apprenants réfléchissent afin de répondre à des questions précises : « Où sont-ils ? », « Qui sont-ils ? », etc. Le formateur laisse libre cours à leur imagination.</p> <p>Plus tard, chaque binôme joue le dialogue, en remplaçant les chiffres par le texte préparé auparavant.</p>
Actes de parole visés	Non spécifiques : salutations, présentations, exprimer ses sentiments et ses émotions, utiliser des niveaux de langue formels et informels...
Principales structures grammaticales et lexicales	Elles dépendent du contenu grammatical et lexical de la performance.

Vocabulaire et phraséologie	Selon le retour fait par les apprenants
Éléments culturels et sociolinguistiques	AUCUN
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	AUCUN

3. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input type="checkbox"/> Input de situation <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	CE QU'IL Y A DANS MA TÊTE
Source (Auteurs)	Autoproduction
Niveau du CECRL <i>(Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Les participants forment un cercle. La radio joue une musique de fond qui les aide à se relaxer et, si possible, la lumière est éteinte. Demandez à vos apprenants de respirer par le nez et d'expirer par la bouche, en cessant de respirer pendant trois secondes. Répétez cet exercice dix fois. Demandez-leur de fermer les yeux et de sentir la partie de leur corps que vous appelez : « vos bras, vos jambes, vos yeux etc. », en précisant qu'ils sont détendus et lourds. Vous ajoutez : pensez à la quiétude du ciel bleu, de la mer, de la brise légère, du soleil, des vagues roulant sur le sable. Restez calmes, détendez-vous, ne vous endormez pas. Concentrez-vous sur les sons, en vous fabriquant des images mentales de ce que vous entendez. Pendant que vous marchez lentement sur la plage, vous voyez une belle maison et vous avez l'impression d'entrer chez vous. Quand vous entrez dans cette maison, vous sentez l'odeur de cet endroit et l'atmosphère relaxante qui s'en dégage. Vous vous sentez en sécurité, protégé et confiant. Vous voyez un salon avec plein d'objets que vous connaissez : une table, un sofa, quelques chaises, des rideaux, des photos et une horloge accrochées aux murs. Vous voyez ces objets, ou peut être beaucoup d'autres objets, et vous pouvez les toucher. Vous entrez dans une cuisine. Vous voyez une table, les aimants de toutes les couleurs sur le réfrigérateur, votre gâteau préféré, les fruits ; la radio diffuse une chanson à la fois belle et calme. Concentrez-vous sur la forme de ces objets, sur leur couleur, touchez-les et secouez-les. Maintenant, les couleurs commencent à s'estomper, à devenir transparentes et vous ne vous trouvez plus dans la maison ou sur la plage, vous êtes en fait assis sur une chaise, en classe. Vous pouvez vous étirer, bâiller, ouvrir lentement vos yeux et entrer en contact avec vos sensations. Maintenant, vous pouvez me dire quels sont les objets que vous avez vus dans la maison et les écrire. Décrivez-les et racontez-moi l'histoire de ces objets. L'horloge murale est peut-être un cadeau que l'on vous a fait, ou alors vous l'avez achetée dans une boutique ou en grande surface ? Dites-moi qui vous a offert cet objet ou dites-moi où et quand vous avez acheté cet objet.</p>
Actes de parole visés	Décrire des objets, raconter une courte histoire à propos d'un objet, parler de l'humeur de quelqu'un par rapport à un événement ou à quelque chose en particulier.

Principales structures grammaticales et lexicales	L'impératif, les connecteurs linguistiques, le présent simple et l'utilisation du passé simple, les adverbes interrogatifs.
Vocabulaire et phraséologie	Les parties du corps, les adjectifs.
Éléments culturels et sociolinguistiques	AUCUN
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	AUCUN

4. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input type="checkbox"/> Input de situation <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	DÉFENDEZ VOS CONVICTIONS
Source (Auteurs)	Autoproduction
Niveau du CECRL (<i>Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues</i>)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	Après une phase de relaxation et d'échauffement corporel, le formateur donne à chaque apprenant une carte sur laquelle sont écrits une croyance ou un concept que l'apprenant devra défendre, comme par exemple : « L'argent ne fait pas le bonheur ». Il donne à un autre apprenant une carte sur laquelle il est écrit : « L'argent fait le bonheur ». Ou encore : « Manger de la viande est mauvais pour la santé » et « La viande est nécessaire à l'alimentation humaine », « Si vous n'avez pas de profil Facebook, vous n'existez pas » et « Facebook abrutit les gens », ou encore « C'est génial d'habiter en ville » et « C'est génial d'habiter à la campagne ». Le formateur demande à un apprenant de commencer à improviser en se fondant sur sa propre opinion. Dès que l'opinion est clairement exposée, le formateur invite ceux qui ont en main la carte sur laquelle est imprimée l'opinion inverse de répondre et de défendre la leur. L'improvisation en binômes dure 5 minutes et, tour à tour, elle est jouée par tous les binômes. En travaillant toujours en binômes, les apprenants doivent écrire un dialogue théâtral fondé sur le débat d'idées précédemment évoqué. Le texte de 10 ou 15 lignes sera donné à un autre binôme, pour qu'il se charge de la correction. Quand tous les mots employés sont corrects, les binômes commencent à préparer leur performance. Ensuite, le visionnage de la performance filmée, complétée par la Réflexion linguistique et l'Actor Studio, commence. Il est suivi du retour à la performance.
Actes de parole visés	Faire des vœux, exprimer des humeurs, parler des avantages et des opinions, savoir argumenter dans le but de défendre une idée.
Principales structures grammaticales et lexicales	Elles dépendent du contenu grammatical et lexical de la performance
Vocabulaire et phraséologie	Selon le retour fait par les apprenants
Éléments culturels et sociolinguistiques	AUCUN
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	AUCUN

5. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input type="checkbox"/> Input de situation <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	LES DISEUSES DE BONNE AVENTURE
Source (Auteurs)	Autoproduction
Niveau du CECRL (<i>Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues</i>)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input checked="" type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Les formateurs peuvent présenter ce jeu de rôle en fournissant le vocabulaire suivant : brouillard, nuages, cartes, boule de cristal, miroir magique, feuilles de thé, lecture des lignes de la main. Ils peuvent aussi demander aux apprenants si l'un d'entre eux est déjà allé voir une voyante. Les formateurs doivent citer quelques sujets qui pourraient être évoqués avec elle (famille, santé, études, argent, amour, etc.) et les écrire au tableau.</p> <p>Ensuite, ils doivent écrire certaines questions susceptibles d'être posées : Me marierai-je ? Combien de temps vais-je vivre ? Combien aurai-je d'enfants ? Quel type de travail vais-je obtenir ? Il est important de sélectionner des questions ouvertes qui permettront de mieux utiliser le vocabulaire, les formes interrogatives au futur et les mots <i>où, quand, quoi, qui</i>, etc.</p> <p>Les formateurs donnent 3 bandes de papier à chaque apprenant, qui doit écrire sur chacune une question à poser à la voyante et s'assurer que cette dernière lui donnera une réponse détaillée.</p> <p>La classe est coupée en 2. La première partie de la classe se compose de diseuses de bonne aventure, la deuxième, de clients. Les premières s'assoient dans la salle. Les clients s'assoient en face d'elles. Le formateur pose ensuite 3 questions.</p> <p>Si besoin est, les apprenants peuvent utiliser un des objets susceptibles d'avoir des pouvoirs magiques et de lire dans l'avenir.</p> <p>Ils disposent de 2 à 3 minutes. Ils peuvent choisir de jouer le rôle de la voyante ou du client, qui peut être inquiet ou amusant.</p> <p>Après deux minutes, les clients doivent aller voir une autre voyante. Quand tous les clients ont parlé avec toutes les voyantes, les formateurs demandent un retour sur les prédictions faites et posent la question : « Qui a été la meilleure diseuse de bonne aventure ? ». Puis clients et diseuses de bonne aventure intervertissent leurs rôles.</p>
Actes de parole visés	Prévisions, déductions /suppositions, exprimer les niveaux de certitude et d'incertitude.
Principales structures grammaticales et lexicales	Utilisation du futur, du futur proche, des formes interrogatives.

Vocabulaire et phraséologie	Magie et prédictions
Éléments culturels et sociolinguistiques	Parler des relations familiales, de la santé, du travail, d'amour et d'argent.
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	AUCUN

6. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	SCENARIO – RETOUR VERS LE PASSÉ
Source (Auteurs)	Robert di Pietro
Niveau du CECRL <i>(Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input checked="" type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Le formateur divise la classe en un nombre égal de groupes, composés de 3 à 5 personnes chacun. Il donne une description du rôle A à la moitié des groupes et du rôle B à l'autre moitié, afin que chaque scénario soit associé à une moitié de groupe.</p> <p>Aucun groupe ne peut voir la description du rôle donné à l'autre groupe. Au sein de leurs groupes, les apprenants doivent choisir quelqu'un pour jouer le rôle au cours de la phase suivante. Ils doivent aussi préparer ce rôle, en notant des phrases qui seront utilisées dans le cadre de cette activité. Le formateur doit annoncer le cadre ou le contexte de la performance, sans pour autant révéler trop de détails concernant chaque rôle. Pour ce scénario, le formateur pourra proposer :</p> <p style="text-align: center;">RETOUR VERS LE PASSÉ</p> <p>Rôle A : Vous voyagez en train pour vous rendre à un meeting. Vous êtes assis à côté d'une personne que vous semblez reconnaître. Après un certain temps, vous réalisez que cette personne ressemble bien à celle qui vous a vendu une télévision l'année précédente. Quand vous avez essayé de rapporter la télévision qui ne marchait pas, la personne en question ne travaillait plus à cet endroit, donc vous n'avez pas pu obtenir un remboursement.</p> <p>Que lui diriez-vous maintenant ?</p> <p>Rôle B : Vous êtes un commercial qui se déplace régulièrement et vous avez vendu beaucoup de produits différents au cours de votre carrière. Actuellement, vous assurez une vente de vêtements. Vous voyagez en train et vous vous retrouvez assis à côté d'une personne bien habillée. Vous décidez d'essayer de vendre quelques vêtements à cette personne. Que lui diriez-vous ?</p>
Actes de parole visés	Elles dépendent du déroulement du scénario
Principales structures grammaticales et lexicales	Elles dépendent du contenu grammatical et lexical de la performance.

Vocabulaire et phraséologie	Elles dépendent du contenu lexical de la performance.
Éléments culturels et sociolinguistiques	AUCUN
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	AUCUN

MATÉRIEL UTILISÉ POUR L'INPUT TEXTUEL

1. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	GIUFÀ ET SA MÈRE
Source (Auteurs)	Giufà : plusieurs auteurs. Adapté
Niveau du CECRL (Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	L'input textuel, un dialogue, sera présenté par deux formateurs à travers une lecture théâtrale. Les deux formateurs parleront du malentendu. Après la présentation de l'input, la compréhension globale est rendue possible grâce aux éléments décrits dans le modèle d'unité didactique qui permet la performance. La Réflexion linguistique, l'Actor Studio et la visualisation de la vidéo de la performance sont suivis du retour à la performance.
Actes de parole visés	Poser des questions et répondre à des questions.
Principales structures grammaticales et lexicales	Le vocabulaire du texte. La formulation des questions.
Éléments culturels et sociolinguistiques	Le personnage de Giufà est un personnage typiquement méditerranéen. C'est un homme intelligent et stupide à la fois, malin et bête, honnête et malhonnête, joyeux et triste, crédule et incrédule, riche et pauvre. Il se retrouve dans tous les types de situations : réalistes, fictives, absurdes...
Notes pédagogiques	
Documents joints	GIUFÀ ET SA MÈRE M : Giufà !! Où es-tu ? G : Je suis là, maman ! Je suis là ! M : Qu'est-ce que tu fais par terre, sous la lumière du porche ? G : Je cherche.

M : Tu cherches quoi ?

G : La clé de la maison

M : Mais Giufà, la clé de la maison est là où elle est d'habitude, sous le tapis qui est devant la porte !

G : Oui maman, mais il y a plus de lumière ici !

M : Mon Dieu, que puis-je faire, que puis-je faire ? Rentrons à la maison, Giufà !

G : Sans la clé, maman ?

M : Oui, Giufà, sans la clé...

2. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	LES ENFANTS G
Source (Auteurs)	Giorgio Gaber – Adapté
Niveau du CECRL <i>(Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)</i>	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Le formateur divise la classe en binômes et donne le texte aux apprenants, en commençant par celui qui facilite la compréhension, pour que chaque apprenant joue le rôle du bébé (le personnage). Plus tard, les apprenants pourront passer à la mémorisation et à la première performance.</p> <p>Ensuite, les apprenants passent par l'étape de la Réflexion linguistique et de l'Actor Studio afin de travailler sur les aspects phonétiques et grammaticaux, sur la mimique et la gestuelle.</p> <p>En se fondant sur des points de vue socioculturels, les apprenants, par le biais de l'improvisation et toujours en binômes, sont stimulés pour s'exprimer oralement. Il s'agit de dialogues entre deux enfants qui sont différents, par nature et en fonction du pays d'origine :</p> <p>les dialogues peuvent se faire, par exemple, entre un enfant noir et un enfant blanc, entre un musulman, un catholique et un athée, entre deux enfants venant de deux pays qui se font la guerre et se rencontrent dans un pays étranger.</p>
Actes de parole visés	<p>Se présenter et parler de quelqu'un, de sa propre famille et de ses habitudes.</p> <p>Décrire son statut social et économique.</p> <p>Continuer en opposant les adjectifs, le vocabulaire et les phrases dont la signification est opposée.</p>
Principales structures grammaticales et lexicales	<p>Présent simple, passé simple, futur simple, gérondifs et infinitifs, pronoms personnels, possessifs et relatifs.</p> <p>Vocabulaire du texte.</p>
Éléments culturels et sociolinguistiques	AUCUN
Notes pédagogiques	AUCUNE
Documents joints	LES ENFANTS G

A : Je m'appelle G.

B : Je suis G.

A : Non, tu ne comprends pas ! G, c'est moi.

B : Mais non, c'est toi qui ne comprends pas, je m'appelle G, moi aussi.

A : Mon père est un homme très important.

B : Pas le mien.

A : Mon père est fort, en bonne santé et intelligent.

B : Le mien est faible, un peu malade et même un peu stupide.

A : Mon père a fait trois ans d'études supérieures et il parle cinq langues couramment.

B : Mon père ne sait parler que des dialectes, et encore, il les baragouine.

A : Je suis fils unique et je vis dans une grande maison avec dix-huit grandes chambres.

B : Je vis dans une petite maison, dans une chambre en fait, mais j'ai dix-huit frères.

A : Mon père gagne 31 millions d'euros par mois. Divisés par 31, c'est-à-dire par chaque jour du mois, il gagne 1 million d'euros par jour.

B : Mon père gagne 1000 euros par mois, divisé par 31, ça fait...30 le premier jour, et puis c'est tout.

A : Nous sommes riches, mais nous sommes démocrates : quand nous jouons à la tombola, nous marquons les chiffres avec des haricots.

B : Nous, on écrit des nombres sur les haricots... Mais c'est pour ne pas les perdre.

A : Mon père est tellement riche qu'il change de voiture, d'hôtel particulier et de canot à moteur chaque année.

B : Mon père est tellement pauvre qu'il n'a même pas les moyens de changer d'opinion !

A : Une fois, mon père m'a emmené en haut de la colline et il m'a dit :
« Regarde ! Un jour, tout ceci sera à toi, mon fils ! »

B : Mon père aussi m'a emmené au sommet de la colline une fois. Il m'a dit :

« Regarde ! » C'est tout.

3. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	CRIMES
Source (Auteurs)	www.eslsite.com (adapté)
Niveau du CECRL (<i>Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues</i>)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Le formateur demande aux apprenants travaillant en binômes, de parler de faits-divers dont ils ont récemment entendu parler.</p> <p>Exemples : attaques à main armée, meurtres, accidents de voiture, etc.</p> <p>Ensuite, ceux des apprenants qui jouent le rôle de suspects doivent tenir compte des circonstances : ils vont au tribunal, sont jugés coupables ou innocents. Ils doivent savoir pourquoi un criminel ou un suspect peut être condamné ou relaxé : s'il n'y a pas assez de preuves contre lui, ou si le criminel a des circonstances atténuantes expliquant son geste.</p> <p>Tous les apprenants ont commis un crime et ils doivent se trouver des circonstances atténuantes.</p> <p>Expliquez-leur qu'ils devront les exposer devant toute la classe et que les autres jugeront de leur culpabilité ou de leur innocence.</p> <p>En classe, donnez une idée de crime aux apprenants. Ils devront penser aux raisons qui les ont poussés à commettre ce crime. Donnez-leur du temps pour construire une histoire cohérente. Ils devront être à la fois créatifs et convaincants. Ils devront jouer leur rôle et dire pourquoi ils ont commis ce crime. S'ils sont suffisamment convaincants, ils seront jugés innocents.</p>
Actes de parole visés	Émettre des suppositions, s'exprimer à propos de quelqu'un et de l'expérience vécue par cette personne, assurer sa présence sur scène, argumenter afin de défendre une cause et de se défendre.
Principales structures grammaticales et lexicales	Elles dépendent des réponses et du comportement du personnage
Éléments culturels et sociolinguistiques	Ils dépendent de plusieurs facteurs. Dans l'ensemble, ils peuvent être le fait d'avoir un travail ou non, du système politique (de la structure étatique et gouvernementale), du statut socio-économique, des réglementations, des us et coutumes, des médias.
Notes pédagogiques	
Documents joints	<p>CRIMES</p> <p>Vous avez été arrêté dans un supermarché avec quinze boîtes de chocolat et trente cartes de la saint-Valentin dans votre sac. Que faisiez-vous avec ces objets ?</p> <p>On vous a arrêté dans un grand magasin avec 26 paquets de spaghettis et 6 paquets de poisson. Que comptiez-vous faire avec cette nourriture ?</p>

Expliquez-vous !

Vous avez été arrêté en possession de 3 paires de gants en caoutchouc et 6 bouteilles de liquide de nettoyage. Que faisiez-vous avec ces objets ?

Vous avez été arrêté avec 5 miches de pain et 2 briques de lait. Pourquoi avez-vous volé ces choses ?

On vous a arrêté avec beaucoup de fromages différents : du cottage, du fromage à pâte molle et à pâte dure, du fromage de brebis, etc. Pourquoi aviez-vous besoin d'autant de fromages ?

Vous avez été arrêté avec beaucoup de fruits : des fraises, des oranges, des bananes, etc. Pourquoi aviez-vous besoin d'autant de fruits ?

On vous a arrêté avec 4 tubes de dentifrice, 3 bouteilles de solution de bain de bouche et beaucoup de paquets de chewing-gum à la menthe. Pourquoi aviez-vous besoin d'autant de choses pour vos dents et votre haleine ?

Vous avez été arrêté avec 6 savons et 6 briques de lait. Pourquoi aviez-vous besoin de tellement de lait ? Qu'alliez-vous faire avec le savon ?

On vous a arrêté avec 6 poissons dans les poches. Que comptiez-vous faire avec ?

Vous avez été arrêté avec 11 boîtes de thé, 11 flacons de café et 11 flacons de chocolat à boire. Pourquoi aviez-vous besoin de 11 unités de chacun de ces produits ? Expliquez-vous !

On vous a arrêté avec 10 barres chocolatées, 6 paquets de chewing gum et 10 paquets de bonbons. Vous devez avoir des dents en bonne santé ! Pourquoi avez-vous volé autant de bonbons ? Expliquez-vous !

Vous avez été arrêté avec 16 magazines féminins. Pourquoi aviez-vous besoin d'autant de magazines féminins ?

4. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	LES SORCIÈRES D'EASTWICK Monologue d'Alexandra Medfor.
Source (Auteurs)	Adapté du script de Michael Christopher
Niveau du CECRL (<i>Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues</i>)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Après les exercices de relaxation appropriés faits au cours de la phase d'échauffement, le formateur présente le monologue d'Alexandra Medfor en en faisant une lecture théâtrale.</p> <p>Puis il explique aux apprenants la signification globale de ce texte.</p> <p>Une fois la phase de compréhension globale terminée, le formateur donne le texte aux apprenants pour qu'ils préparent la performance. Puis il enchaîne les phases : visualisation de la performance, Réflexion linguistique, Actor Studio et, enfin, retour à la performance.</p> <p>Travail complémentaire sur la production écrite :</p> <p>les apprenants devront écrire un monologue percutant, à partir d'un point de vue masculin ou féminin.</p> <p>Quand cette rédaction est finie, la relecture se fait en binômes, en suivant toujours la procédure indiquée (voir description de l'activité du texte « Vegetarians vs. Carnivores »).</p> <p>Une fois terminés, les monologues seront utilisés en tant que nouveaux inputs textuels, à partir desquels les formateurs pourront créer une nouvelle unité didactique en tenant compte des ressources et, par conséquent, des structures linguistiques utilisées par les apprenants.</p>
Actes de parole visés	Exprimer des opinions personnelles, des intérêts, des humeurs, des besoins et des désirs
Principales structures grammaticales et lexicales	Adjectifs utilisés pour décrire le personnage et l'apparence physique Devoir, futurs, présent simple, passé simple, adverbes, adjectifs Mécanismes de construction des mots : adverbe-adjectif-nom
Éléments culturels et sociolinguistiques	L'amour et les relations hommes-femmes, Les rôles sociaux des genres, L'émancipation des femmes : <ul style="list-style-type: none"> • comparaisons diachroniques (au fil du temps et, dans ce cas, des siècles) • comparaisons interculturelles (diversité à travers les continents, les pays, les régions, les villes...)

Notes pédagogiques	<p>Le formateur en théâtre devrait plutôt donner, à la demande des apprenants, une liste d'émotions, afin de les faire réfléchir sur les différentes interprétations d'un même rôle. Chaque personnage peut être caractérisé par une large palette d'émotions, fuyant ainsi l'uniformité.</p> <p>Pour cette raison, et pour éviter aux apprenants de se livrer à des imitations stériles, il est recommandé de visionner le clip vidéo de la chanteuse Cher, une fois les performances finies.</p>
Documents joints	<p>Film : LES SORCIERES D'EASTWICK Auteur : Michael Cristofer Rôle : Alexandra Medford Actrice : Cher</p> <p><i>« Euh, vous savez, je dois admettre que j'apprécie votre franchise. Darryl et moi tenterons d'être aussi directs et honnêtes que possible avec vous. Je ne le pense pas. Je sais que vous êtes l'homme le moins séduisant que j'aie jamais rencontré de toute ma vie. Tu sais, pendant ce court moment où nous avons vécu ensemble, tu m'as montré toutes les caractéristiques dégoûtantes des hommes, tu m'en as même fait découvrir de nouvelles. Tu es moche, repoussant, idiot, immoral, vulgaire, insensible, égoïste, stupide. Tu n'as aucun goût, un humour qui est au ras des pâquerettes et tu pues. Tu es tellement peu digne d'intérêt que tu n'arrives même pas à me rendre malade. »</i></p>

5. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	AMERICAN BEAUTY
Source	www.simplyscripts.com adapté
Niveau du CECRL (Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Le formateur présente le film <i>American Beauty</i> en en faisant une courte description.</p> <p>Ensuite, trois apprenants doivent lire à tour de rôle une partie du synopsis, en mettant à la fois le ton et le rythme pour rendre le récit vivant.</p> <p>Le formateur s'assure que le texte est bien compris en donnant quelques définitions et significations.</p> <p>Puis il divise la classe en groupes de 5 et donne le texte à jouer.</p> <p>Chaque apprenant choisit un rôle parmi tous les rôles du film et prépare sa performance avec les autres membres de son groupe.</p> <p>Lester Burnham : un employé de bureau âgé de 50 ans environ, qui déteste son travail.</p> <p>Carolyn : sa femme. C'est une courtière en immobilier ambitieuse.</p> <p>Jane : leur fille de 16 ans, qui déteste ses parents et a très peu d'estime pour elle-même.</p> <p>Le Colonel Frank Fitts : un Marine à la retraite.</p> <p>Ricky : son fils adolescent, qui fume du cannabis en cachette et deale de la drogue. Son père le soumet à une discipline militaire.</p> <p>Une fois prêtes, les performances sont jouées sur scène et filmées.</p> <p>Peu de temps après, vient le temps de la visualisation de la performance, ainsi que les phases de la Réflexion linguistique et de l'Actor Studio.</p> <p>Au cours de l'Actor Studio, il est possible de présenter l'entretien avec le personnage, afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre le personnage qu'ils interprètent et de clarifier ce rôle aux yeux des autres membres du groupe. Dans le même laps de temps, on peut avoir une conversation orale dans la langue-cible, ce qui permet de poser des questions et d'avoir des réponses sur les habitudes, les centres d'intérêt et le style de vie de tel ou tel personnage.</p> <p>Possibilité d'expansion (écriture créative)</p>

	<p>AUTRES TÂCHES :</p> <p>Afin d'améliorer la qualité de la production écrite, les apprenants peuvent écrire d'autres dialogues entre les personnages, en rapport avec leurs caractéristiques et inspirés de la trame originelle du film : par exemple, un dialogue entre Lester Burnham et le Colonel Frank Fitts, à propos de l'éducation des enfants ; entre Ricky et Jane ou entre Lester et Ricky.</p>
Actes de parole visés	<p>Montrer la certitude, l'incertitude, l'incrédulité, Exprimer des opinions personnelles, des sentiments et des humeurs ; Argumenter et comprendre un script.</p>
Principales structures grammaticales et lexicales	<p>Présent simple, passé simple, futur simple, futur continu, gérondifs et infinitifs, pronoms personnels, possessifs, réflexifs et relatifs, verbes modaux, voix passive, clauses interrogatives, clauses négatives, verbes à particule</p>
Vocabulaire et phraséologie	<p>Sentiments, humeurs; vie quotidienne, travail, politique</p>
Éléments culturels et sociolinguistiques	<p>Rôles des membres d'une famille : père, mère, enfants; changements sociétaux, en particulier aux États-Unis ; tabous sexuels</p>
Notes pédagogiques	<p>Les apprenants seront progressivement préparés à travailler avec les contenus :</p> <p>tout d'abord, en leur présentant le film ; ensuite, en lisant les scènes et en s'assurant de la compréhension globale puis analytique des scènes, ce qui permet la performance.</p> <p>Le <u>visionnage du film</u> peut être proposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ après le retour à la performance en tant que phase de contrôle et de confrontation, se substituant à celles proposées par les apprenants ; ❖ après la lecture du synopsis en classe, mais avant la remise du script. <p>Le premier visionnage se fait sans le son. Les apprenants doivent deviner le contenu des dialogues, ils travaillent donc librement sur leur production orale.</p> <p>Le second se fait avec le son, les apprenants peuvent alors vérifier si leurs intuitions sont avérées. Il est toutefois conseillé de procéder au deuxième visionnage après le retour à la performance, quand l'unité didactique sera parcourue en entier. Ceci n'influencera pas leur interprétation et leur permettra de se représenter plus librement le personnage.</p>

Documents joints	<p>SCRIPTS EXTRAITS DU FILM <i>AMERICAN BEAUTY</i>, réalisé par Sam Mendes en 1999 Lester Burnham : Kevin Spacey Carolyn Burnham : Annette Bening</p> <p><i>American Beauty</i> est un film dramatique américain, réalisé en 1999 par Sam Mendes et écrit par Alan Ball. Kevin Spacey y joue le rôle d'un employé de bureau (Lester Burnham) en pleine crise de la quarantaine. Soudain, il tombe amoureux de la meilleure amie de sa fille, Angela (jouée par Mena Suvari). Annette Bening joue le rôle de Carolyn, la femme matérialiste de Lester, Thora Birch est Jane, leur fille mal dans sa peau. Wes Bentley, Chris Cooper et Allison Janney jouent également dans ce film, perçu comme une satire des notions de beauté et de satisfaction personnelle de la classe moyenne américaine. L'analyse est centrée sur l'exploration de l'amour romantique et paternel, de la sexualité, de la beauté, du matérialisme, de l'auto-libération et de la rédemption.</p> <p><u>SCRIPT 1</u></p> <p>INTÉRIEUR DE LA MAISON DES BURNHAM, SALLE À MANGER, À UNE HEURE AVANCÉE DE LA NUIT</p> <p>On entend la chaîne hi-fi qui diffuse la chanson <i>You are too beautiful</i>, interprétée par John Coltrane et Johnny Hartman.</p> <p>Lester, Carolyn et Jane sont en train de dîner dans la salle à manger. Ils s'éclairent à la chandelle et un gros bouquet de roses rouges trône au centre de la table. La caméra s'approche progressivement des personnages pendant qu'ils mangent. Ils ne se regardent pas, ne semblent même pas au courant de la présence des autres quand, soudain...</p> <p>JANE : Maman, est-ce qu'on va écouter cette musique d'ascenseur pendant longtemps encore ? CAROLYN (pensive) : Non, non, pas du tout. Quand tu m'auras préparé un repas diététique et délicieux, tu pourras écouter ce que tu voudras comme musique. LESTER (se tournant tout à coup vers Jane) : Alors, ma petite Jane, c'était bien l'école, aujourd'hui ?</p>

JANE (méfiante) : Ouais, c'était cool.
 LESTER : C'était... cool ? C'est tout ?
 JANE : Non, papa, c'était gé-nia-lissime.
 LESTER : Et toi, tu veux savoir comment s'est passée ma journée ?
 Jane le regarde comme s'il était devenu fou.
 LESTER (poursuivant) : Ils ont engagé cet expert en efficacité. Il a l'air vraiment très sympathique, mais je déteste son sens du courage. Tu vois, ma boîte va virer quelqu'un, mais comme ils veulent se la jouer démocrates, chacun a dû écrire une description de poste pour lui, pour que ces bâtards de managers la lisent et se disent : « Il faudrait vraiment embaucher ce type... »
 Il se tait, attendant ostensiblement une réponse de la part de Jane.
 LESTER : Tu n'en as rien à faire, c'est dingue. Carolyn suit cette affaire de très près, tu sais ?
 JANE (gênée) : Papa, qu'est-ce que tu crois ? On ne peut pas tout à coup devenir copains comme cochons sous prétexte que tu as eu un problème à ton travail. (Elle se lève et se dirige vers la cuisine.) Je veux dire... ça fait des mois que tu ne m'as presque pas adressé la parole.
 Sur ces mots, Jane quitte la pièce. Carolyn regarde Lester, d'un air énervé.
 LESTER : Tu crois quoi ? Que tu es la mère de l'année ? Tu la traites comme l'une de tes employées.
 CAROLYN (outrée) : QUOI ?! Tu es fou ? Tu remets en cause mes qualités de mère ? Si je ne suis pas une assez bonne mère pour toi, tu peux partir ! Je ne te retiens pas !
 LESTER (qui se lève et rejoint Jane) : Tu nous traites tous les deux comme des employés.
 Carolyn regarde Lester, d'un air très surpris.

SCRIPT 2

INTÉRIEUR DE LA MAISON DES FITT - CUISINE -
 LE COLONEL FRANK FITT, assis dans le coin pour manger, lit le *Wall Street Journal*.

RICKY (entrant) : Papa ?
 Le Colonel se tourne vers lui
 COLONEL : Bonjour. Tiens, mange ton bacon
 RICKY : Je ne mange jamais de bacon, tu as oublié ?
 COLONEL : Ah ouais, c'est vrai... Tu as des habitudes vraiment bizarres.
 Ricky se sert des œufs brouillés cuits dans une autre poêle et s'assoit à côté de son père.
 RICKY : Quelles nouvelles dans le monde, papa ?
 COLONEL (fâché) : Ce pays va à vau-l'eau. Nous ne devrions pas être faibles comme maintenant. Comment font nos hommes politiques pour ne pas avoir honte ?
 RICKY : Donc rien n'a changé si je comprends bien. Ils n'ont pas l'air d'avoir honte de ce qu'ils font, tu vois ? Peut-être que ce pays ne peut pas être comme tu...
 Le colonel ouvre et ferme ses yeux, l'air agacé.
 COLONEL : Ne me parle pas comme ça, mon vieux. Je suis ton père, quand

même !

RICKY : ... Je ne te manque pas de respect mais... Nous ne sommes pas tous pareils, nous avons tous des goûts différents. Beaucoup de personnes soutiennent les démocrates et je n'aime pas le bacon, par exemple.

Le Colonel le regarde, en colère.

RICKY : Excuse-moi de parler de la sorte, mais je pense que tu peux comprendre cela.

COLONEL : Jamais. On m'a enseigné une chose qui s'appelle le devoir. Je ne suis pas capable de t'enseigner cette chose.

6. Input	
Typologie de la communication	Micro-texte <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texte <input type="checkbox"/> Input textuel <input checked="" type="checkbox"/> Input de situation <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	LA DRAGUE SUR INTERNET... ON OSE, OU PAS ?
Source (Auteurs)	Autoproduction
Niveau du CECRL (Cadre européen commun pour l'apprentissage des langues)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives
Description de l'activité	<p>Cet input doit normalement être introduit par une phase de motivation/incitation qui prend la forme d'une production orale partagée. Chaque apprenant peut exprimer, selon son propre niveau de langue, ce qu'il pense de l'utilisation d'Internet pour rencontrer des gens et nouer des relations amoureuses. À ce stade, après avoir expliqué le sujet de l'input, le texte, au lieu d'être joué par les formateurs, peut être lu par deux apprenants.</p> <p>Après une première lecture, suivre le processus décrit dans le modèle d'unité didactique, afin d'atteindre l'étape de la performance et les autres phases.</p> <p>Avant la performance, pour mieux travailler sur la production orale, un entretien avec le personnage peut s'avérer très productif, tout particulièrement avec Serena et sur sa présence/son absence dans le dialogue :</p> <p>pourquoi Serena a-t-elle quitté Alan ? Que se passera-t-il après, et comment Alan se sent-il ?</p> <p>Les questions seront rédigées par le groupe, tandis que Serena, sur scène, essaiera de répondre aux questions, en s'identifiant au personnage ou, mieux, en le créant à l'aide de son imagination.</p>
Actes de parole visés	Exprimer sa surprise, être sur le point de faire quelque chose, Émettre des hypothèses plausibles, parler de soi et de sa propre expérience, convaincre quelqu'un de faire quelque chose, donner/recevoir des conseils, exprimer son accord/désaccord, exprimer des opinions personnelles.
Principales structures grammaticales et lexicales	Internet Expressions (utilisées dans un contexte informel)
Éléments culturels et sociolinguistiques	Amitié, amour et sexualité, univers des jeunes : où et comment faire des rencontres, les valeurs, l'influence d'Internet dans la vie quotidienne, le danger d'aliénation.
Notes pédagogiques	
Documents joints	

À la cafétéria de l'université

Alan (au téléphone) : Explique-moi pourquoi, enfin ! Qu'est-ce qui se passe ? Tu as quelqu'un d'autre dans ta vie ? Tu es tombée amoureuse d'un autre garçon ? Dis-moi qui c'est, et j'irai lui régler son compte !!! Allô ? Allôôô ?

Quelques minutes plus tard ...

Owen : Salut Alan ! Quoi de neuf ? Oh... t'es pâle comme un linge ... T'as pas dormi de la nuit ou quoi ? T'as voulu brûler la vie par les deux bouts, pas vrai ?

Alan : On vient juste de casser, Serena et moi ... En fait, elle m'a trompé. Je suis brisé, je crois que je vais me foutre en l'air !

Owen : Oh putain ! Je suis triste pour toi, mec ! Vous étiez bien ensemble ! Mais qu'est-ce qui s'est passé ?

Alan : Je ne sais pas ! Elle m'a juste dit qu'elle était désolée et qu'elle devait prendre du temps pour réfléchir.

Owen (pensif) : Humm...

Alan : Je pense qu'elle a quelqu'un d'autre dans sa vie ... Non, j'en suis sûr ! Ça ne se fait pas de plaquer quelqu'un au téléphone, comme ça, sans donner de raison...

Owen : Elle ne t'a pas donné de raison parce qu'elle n'en avait peut-être pas, tout simplement !

Alan : Non, Owen, c'est faux ! Il n'y a pas de fumée sans feu... Et je dois savoir pourquoi elle m'a largué !!!

Owen : Écoute-moi, mec, je sais que c'est dur et que t'es triste, mais ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, crois-moi ! Elle t'a demandé de faire une pause, alors pourquoi n'es-tu pas capable de faire ce qu'elle te dit, au lieu de faire quelque chose que tu regretteras à coup sûr !?

Alan : Et... qu'est-ce que je dois faire ?

Owen : Euh... pour commencer, tu pourrais t'inscrire sur un site de rencontres !

Alan : Sur Internet ??? Jamais de la vie !

Owen : Vas-y, là ! C'est quoi ton problème ? Qu'est-ce qu'il y a de mal à rencontrer des filles sur Internet ? C'est ce que je fais tout le temps !

Alan : C'est vrai ! Et ça marche, on dirait...

Owen : Ça t'embêterait de dire ce à quoi tu penses réellement ?

Alan : Owen, je t'adore, tu sais ça, mais... Quand est-ce que tu as rencontré une fille pour la dernière fois ?

Owen : Euh...

Alan : Ça veut dire longtemps !

Owen : Arrête de te moquer de moi !!! Si tu veux vraiment savoir, la dernière fois que j'ai eu un rendez-vous avec une fille rencontrée sur Internet, c'était il y a un an !

Alan : C'est bien ce que je disais ! Donc tu l'as, ma réponse !

Owen : Mais on s'en fout ! Ce n'est pas le problème !

Alan : Si ! Si tu n'arrives pas à rencontrer des filles, c'est à cause d'Internet !

Tu as pris l'habitude de « parler » à des filles derrière ton écran. Tu fais ça tellement souvent que tu ne sors même plus de chez toi ! Tu penses avoir une vie sociale, mais ce n'est pas vrai ! Les réseaux sociaux et les sites de rencontre ne permettent pas de rencontrer des amis, et encore moins de sortir avec des filles !

Owen (gêné) : Ce sont des mensonges ! Si je n'ai pas rencontré de filles pendant tout ce temps, c'est parce que je suis exigeant !

Alan : Mais bien sûr ! Dans cinq minutes, tu vas me dire que tu vas rentrer dans les ordres ! Owen, franchement !

Owen : Écoute-moi bien, monsieur « Je sais tout », on fait un pari ?

Alan : Vas-y, je t'écoute !

Owen : Inscris-toi sur ce site, on en reparlera après !

Alan : D'accord, mais c'est bien parce que je ne suis pas du genre à laisser tomber comme ça !

Une semaine plus tard ...

Owen (au téléphone) : Alors ? Comment ça s'est passé avec la nana que tu as rencontrée sur Internet ? Merci qui ???

Alan (au téléphone) : Ouais... T'avais raison... Je dois bien te remercier, Owen !

Owen : Quoi ? Elle est moche ?

Alan : Ça, non ! Elle est canon, mais malheureusement...

Owen : Alors ?! Quoi ?? C'était qui ? Raconte !

Alan : C'ÉTAIT SERENA, PUTAIN !!!

CINQUIEME PARTIE

EXEMPLES D'UNITES DIDACTIQUES

Cette partie comprend des exemples d'unités didactiques réalisés par les partenaires européens du projet GLO-TOI : Partage de l'innovation Glottodrama (*Glottodrama Transfer of Innovation Project*) et du matériel pédagogique adapté. Ces documents ont été utilisés dans le cadre d'expérimentations de la méthode Glottodrama au cours des années 2013-2014 dans les pays partenaires, sous la forme de formations Glottodrama.

Titre de l'Unité	Type d'Unités		Partenaire	Typologie théâtrale				Compétences communicatives					
	Unité Didactique Principale	Unité Didactique Satellite		Dramatisation	Création de personnage, Prise de rôle, Jeu de rôle	Monologue	Improvisation	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite	Compétence interactive	Métalangage
<i>Compagnon de voyage capricieux</i>	•		Euroinform Bulgarie	•				•	•	•		•	
<i>Cœurs Solitaires</i>		•	Euroinform Bulgarie			•				•	•		
<i>Rendez-les moi !</i>	•		Langues Plurielles France		•			•		•		•	
<i>Elle a ses yeux ! Que faites-vous avec mon mari ?</i>		•	Langues Plurielles France	•	•					•	•	•	
<i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i>	•		Ecole Perugia Grèce	•				•		•		•	
<i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i>		•	Ecole Perugia Grèce			•				•	•		
<i>Un étrange agent de voyage</i>	•		Novacultur Italie	•				•		•		•	•
<i>Mésaventure de voyage</i>		•	Novacultur Italie			•				•	•		•
<i>Allons faire les magasins !</i>	•		Centre Cial Portugal				•	•		•		•	
<i>Allons faire les magasins !</i>		•	Centre Cial Portugal		•					•	•	•	
<i>Un patient bien étrange</i>	•		Euroed Roumanie	•				•		•		•	
<i>Un patient bien étrange</i>		•	Euroed Roumanie			•				•	•		
<i>Retour vers le passé / Mens-moi sur moi-même</i>	•		U.P. Valencia Espagne	•				•		•		•	
<i>Ce que je suis et ce qui était</i>		•	U.P. Valencia Espagne			•				•	•		
<i>Dispute entre mari et femme</i>	•		Tömer Univ. Turquie	•				•		•		•	
<i>Oh, oh Juliette !</i>		•	Tömer Univ. Turquie			•				•	•		

Euroinform BULGARIE	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATION GÉNÉRALES	
Langue cible	Bulgare
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	N/A
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Compagnon de voyage capricieux</i>
Description de l'activité	Les formateurs présentent un dialogue entre deux personnes qui parlent pour la première fois et apprennent à se connaître. Il devient vite clair dans cet Input que l'une des deux personnes a contacté l'autre après avoir lu son annonce de « recherche de compagnon de voyage ». Les formateurs posent des questions aux apprenants pour vérifier leur compréhension du dialogue. Que se passe-t-il ? Qui est-elle ? Qui est-il ? De quoi parlent-ils ? Qu'est-ce qu'il se produit ?

	<p>Ces questions aident également à clarifier toute éventuelle incompréhension. Ensuite, les apprenants sont divisés en petits groupes et continuent à discuter entre eux pendant que les formateurs vont de groupe en groupe et jouent le rôle de facilitateurs.</p> <p>Enfin, le texte est remis aux apprenants qui le lisent par deux. Les formateurs aident les apprenants en expliquant en bulgare les mots ou les expressions idiomatiques.</p> <p>Par groupes de deux, les apprenants ont plusieurs minutes pour préparer cette phase. Ils répètent rapidement le dialogue en échangeant entre eux sur la façon de le jouer. Les apprenants de niveau A1 peuvent également demander de l'aide aux formateurs pour la prononciation. Ensuite, chaque groupe joue le dialogue. Celui-ci peut être légèrement modifié par chacun des groupes.</p>
--	---

CAPSULE LINGUISTIQUE

Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage

ACTES DE PAROLE

Actes de parole visés :

- Commencer une conversation avec une personne inconnue :

Est-ce qu'on se connaît ?

Est-ce que je peux vous aider ?

Comment est-ce que je peux vous aider ?

Vous cherchez quelqu'un ?

Vous devez être Maria !

- Exprimer l'objet de la conversation :

Je veux...

Je voudrais...

- Exprimer un désaccord :

Regardez ici, si vous ne vous souvenez pas !

Quoi d'autre ?

Quoi de plus... ?

Pourquoi mentez-vous ?

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

Explications des principales capsules linguistiques de l'unité :

- Les adjectifs nécessaires pour décrire une personne - le genre, le nombre et l'accord entre les adjectifs et les noms :

ВИСОК МЪЖ – ВИСОКА ЖЕНА

ЧАРОВЕН МЪЖ – ЧАРОВНА ЖЕНА

ИНТЕЛИГЕНТЕН МЪЖ – ИНТЕЛИГЕНТНА ЖЕНА

Expliquer les situations où le « e » disparaît pour les formes féminine, neutre et plurielle des adjectifs.

- Les verbes et les constructions modales, les constructions avec « Da », l'accord des formes verbales :

ИСКАМ ДА + verbe (ИСКАШ ДА, ИСКА ДА, ИСКАМЕ ДА, ИСКАТЕ ДА, ИСКАТ ДА)

МОГА ДА + verbe (ИСКАШ ДА, ИСКА ДА, ИСКАМЕ ДА, ИСКАТЕ ДА, ИСКАТ ДА)

ТРЯБВА ДА + verbe (la forme ne change pas quand le verbe est utilisé avec la fonction modale)

- Expliquer la forme du deuxième verbe dans la construction :

ИСКАМ ДА + ПЪТУВАМ, ПЪТУВАШ, ПЪТУВА, ПЪТУВАМЕ, ПЪТУВАТЕ, ПЪТУВАТ

- Le vocabulaire spécifique lié à la description de l'apparence et du caractère d'une personne et aux activités qu'il / elle préfère faire sur son temps libre (lire, étudier, aller à la bibliothèque, écouter de la musique, faire la fête, se promener à la montagne etc.). Ce vocabulaire peut être étendu à un grand nombre de qualificatifs et d'activités si le niveau des apprenants est plus élevé.

Les formateurs présentent plusieurs types de petites annonces de rencontres « *Cœurs solitaires* » afin de diversifier le vocabulaire lié à la description d'une personne (annonces rédigées par des hommes et des femmes afin d'observer la diversité des formes des adjectifs liées au genre). Il est important de choisir des caractères distinctifs et variés (recherche une relation sérieuse ou ouverte, préfère les activités en plein air

ou le confort à la maison, aime les fêtes bruyantes ou les activités plus tranquilles, etc.).	
ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
Typologie théâtrale	D <input checked="" type="checkbox"/> JR <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Rythme, atmosphère, interaction
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs produits à la maison	Monologues : Répondre à une petite annonce « <i>Cœurs Solitaires</i> »
NOTES PÉDAGOGIQUES	
<p>Le but de cette unité est de décrire l'apparence et le caractère d'une personne, d'exprimer des préférences personnelles grâce à la compréhension, la maîtrise et l'utilisation des adjectifs de l'approche grammaticale au lexique. Du point de vue de la situation et de la communication le but est de jouer un type de personnage spécifique qui cherche un compagnon de voyage approprié et d'observer les moyens utilisés pour se décrire (sérieux, accro au travail, fêtard, confiant, timide, romantique, etc.).</p> <p>L'unité peut faire l'objet d'un cours et demi (4 heures) ou de deux cours (6 heures) en fonction du nombre d'apprenants et du niveau du groupe.</p> <p>Le thème et les matériaux peuvent être utilisés pour un éventail assez large de compétences linguistiques (du niveau A1 au niveau B1). De plus, même les débutants peuvent faire face à un certain nombre de structures qui font sens grâce à l'utilisation d'outils paralinguistiques. Un grand nombre de variantes peuvent être jouées pour modifier les aspects fonctionnels de la langue en fonction du contexte qui a été présenté.</p> <p>Avec des apprenants de niveau A1, de la phase de l'Input à la Première Performance, le formateur peut demander aux apprenants de faire des hypothèses dans leur langue maternelle (en anglais) sur la signification de certains mots inconnus afin de s'assurer qu'ils comprennent correctement les mots-clés.</p>	
<p>TEXTE (en Bulgare)</p> <p>Капризен спътник</p> <p>A: - Здравей!</p> <p>Б: - Здравейте?!?</p>	

A: - Ти сигурно си Мария!

Б: - Да, познаваме ли се?

A: - Нещо повече! Имаме среща!

Б: - Не разбирам...

A: - Ами аз искам да пътувам с тебе. Аз съм Петър.

Б: - Но в обявата пише, че си висок, чаровен, интелигентен... Ето, виж, ако не помниш! (*показва съобщението, което носи със себе си*)

A: - 178 сантиметра съм! Имам чар и съм отличник в университета! Какво повече?

Б: - За мен висок значи над 190 см, чаровен - със сини или зелени очи и трапчинки, а интелигентен –поне да имаш университетска диплома. Защо лъжеш?

A: - Аз не лъжа. Просто ти не знаеш какво искаш. Може би не търсиш спътник, а мъж с цел женитба! Имаш нужда от нова обява! С всички твои капризи, за да няма грешки.

Б: - Груб си!

A: - Така или иначе аз вече не искам да пътувам с тебе! Ще си намеря друга спътница – висока, чаровна и интелигентна!

TRADUCTION EN FRANCAIS

Compagnon de voyage capricieux

A : - Salut !

B : - Bonjour ?!?

A : - Vous devez être Maria !

B : - Est-ce qu'on se connaît ?

A : - Un peu plus que ça ! Nous avons rendez-vous !

B : - Je ne comprends pas...

A : - Je veux voyager avec vous. Je suis Peter.

B : - Mais l'annonce dit que vous êtes grand, charmant et intelligent... Regardez ici, si vous ne vous souvenez pas ! (*montrant le message*)

A : - Je mesure 1,78 m ! Je suis charmant et j'ai d'excellentes notes à l'université. Que demander de plus?

B : - Pour moi « grand » signifie au-dessus d'1,90 m, « charmant » veut dire les yeux bleus ou verts avec des

fossettes, et « intelligent » signifie avoir au moins un diplôme universitaire. Pourquoi mentez-vous?

A : - Je ne mens pas ! Vous ne savez pas ce que vous voulez. Peut-être que vous ne cherchez pas un compagnon de voyage mais un mari. Vous devez faire passer une nouvelle annonce avec tous vos caprices comme ça il n'y aura plus d'erreurs.

B : - Vous êtes grossier !

A : - Quoi qu'il en soit, je ne veux plus voyager avec vous ! Je vais trouver un autre compagnon de voyage – une femme grande, charmante et intelligente !

Euroinform BULGARIE	
DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE	
Langue cible	Bulgare
Titre de l'Unité	<i>Cœurs Solitaires</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants, exploiter l'expérience personnelle, construire et / ou améliorer la capacité à écrire sur un sujet donné un monologue qui sera ensuite joué. Consolider les structures grammaticales et le vocabulaire vus dans l'Unité Didactique principale.
Nombre de cours requis	3 heures : 1 cours voire moins en fonction du nombre d'apprenants + une pause de 10 min.+ les devoirs à la maison (environ 40 min)
Activités d'échauffement Durée : 15 min.	Activités d'échauffement physique et de la voix comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 50 min. (20 min. pour présenter les petites annonces + 30 min. pour jouer les monologues)	Les INPUT de cette Unité Didactique Satellite sont les petites annonces des « <i>Cœurs Solitaires</i> » présentées aux apprenants et les monologues joués et préparés par les apprenants en devoirs. Chaque apprenant joue son monologue des « <i>Cœurs Solitaires</i> » présentant une réponse à la petite annonce sous la forme d'un message vocal sur répondeur.
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 45 min.	Groupes de discussion sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture du monologue : Est-ce que les apprenants sont parvenus à intégrer un maximum de vocabulaire bulgare dans leur texte ? Est-ce qu'ils ont eu l'occasion d'utiliser les dictionnaires, les livres de grammaire ou les ressources en ligne ? Réflexions communes et explications sur les structures grammaticales utilisées dans les monologues.
ACTOR STUDIO Durée : 45 min.	Selon le monologue de chaque apprenant, divers aspects théâtraux peuvent être soulignés et décrits dans cette phase. Avec des ressources et un temps limités, l'objectif linguistique,

	<p>communicatif et émotionnel « d'être aimé » est annoncé. Les apprenants doivent penser aux différents types de comportements en fonction du personnage choisi (formel, décontracté, timide, calme, confiant, etc.); aux différentes façons de se présenter et d'exprimer ses préférences pour les activités de loisirs. Leur but est d'inciter la personne à qui ils laissent un message à les rappeler.</p>
<p>RETOUR A LA PERFORMANCE Durée : 40 min.</p>	<p>Après avoir appris leurs monologues par cœur à la maison et avoir pris un peu de temps pour les répéter en classe, les apprenants jouent leur scène une fois de plus : les déplacements, les intonations, les pauses ont été revues.</p> <p>La tâche de l'apprenant est de se présenter de la manière la plus intrigante et intéressante possible, en prenant en compte le nombre limité d'outils non verbaux qui peuvent être utilisés dans une conversation téléphonique, surtout en l'absence d'interlocuteur.</p> <p>Le groupe écoute attentivement chaque monologue, puis vote si ou non l'auteur de la petite annonce rappellera suite au message laissé sur le répondeur.</p>
<p>DEVOIRS À LA MAISON Durée prévue : 30 min.</p>	<p>Les apprenants mémorisent leur texte par cœur après la phase de Réflexion linguistique et les échanges en groupes de discussion.</p>
<p>NOTES PÉDAGOGIQUES</p>	<p>Cette activité vise à inciter les apprenants à se concentrer sur la réaction imaginaire de la personne qui écouterait le message et à atteindre l'objectif communicatif sans voir cette personne. L'utilisation de la voix et de la variation tonale sont les principaux moyens paralinguistiques sur lesquels l'attention doit être portée.</p> <p>Le monologue peut être joué avec un degré de difficulté variable en fonction des connaissances du groupe. Les descriptions peuvent concerner les caractéristiques de base de l'apparence et de la personnalité ou donner des informations plus précises et plus approfondies.</p> <p>Options pour les niveaux A2-B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La personne qui appelle et laisse un message peut faire une description plus détaillée de sa personnalité et de ses goûts. - Dans un groupe de niveau plus avancé, il est possible de demander aux apprenants de justifier leur choix et d'expliquer pourquoi ils pensent que l'auteur de la petite annonce rappellera ou non suite au message laissé sur le répondeur.

Euroinform BULGARIE	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATION GÉNÉRALES	
Langue cible	Bulgare
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input checked="" type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	Les apprenants doivent rédiger un court monologue dans lequel ils doivent se décrire et parler de leurs goûts. Ce monologue descriptif doit représenter une réponse à l'une des petites annonces des « <i>Cœurs Solitaires</i> ». Les apprenants sont amenés à utiliser le nouveau vocabulaire, les verbes et les constructions modales (par exemple, décrire ses activités de loisirs préférées) pour mettre en pratique la langue utilisée pour décrire l'apparence et le caractère d'une personne. Les apprenants n'ont pas de restrictions en ce qui concerne la façon de décrire leur personnalité. Ils peuvent ainsi même décrire et jouer une personne imaginaire.
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Cœurs Solitaires</i>
Description de l'activité	Les formateurs présentent plusieurs types de petites annonces de rencontres des « <i>Cœurs Solitaires</i> » (annonces rédigées par des hommes et des femmes afin d'observer la diversité des formes des adjectifs liées au genre en langue bulgare). Il est important de choisir des caractères distinctifs et variés (recherche une relation sérieuse ou ouverte, préfère

	<p>les activités en plein air ou le confort à la maison, aime les fêtes bruyantes ou les activités plus tranquilles, etc.).</p> <p>Ensuite, les apprenants doivent rédiger un court monologue qui représente leur réponse à l'une des petites annonces des « <i>Cœurs Solitaires</i> ». Le court monologue a pour but d'amener les apprenants à décrire leur personnalité de la manière la plus intrigante et intéressante possible et de le jouer en prenant en compte le nombre limité d'outils non verbaux qui peuvent être utilisés dans une conversation téléphonique, surtout en l'absence d'interlocuteur.</p> <p>Le groupe écoute attentivement chaque monologue, puis vote si ou non l'auteur de la petite annonce rappellera suite au message laissé sur le répondeur.</p> <p>Cette Unité Didactique a été expérimentée avec des apprenants de niveau A1-A2.</p> <p>Options pour les niveaux B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La personne qui appelle et laisse un message peut faire une description plus détaillée de sa personnalité et de ses goûts. - Dans un groupe de niveau plus avancé, il est possible de demander aux apprenants de justifier leur choix et d'expliquer pourquoi ils pensent que l'auteur de la petite annonce rappellera ou non suite au message laissé sur le répondeur.
--	--

CAPSULE LINGUISTIQUE

<p>Niveau du CECRL visé</p> <p><i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i></p>	<p>A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/></p>
<p>Principales compétences linguistiques visées</p>	<p>CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/></p> <p>Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage</p>
<p>ACTES DE PAROLE</p>	<p>Prendre contact, se décrire, exprimer ses goûts (ce que l'on aime, ce que l'on n'aime pas), pratiquer les structures optatives (exprimant l'espoir et les désirs).</p>

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

- Les verbes et les constructions modales, les constructions avec « Da », l'accord des formes verbales :

иска́м да + verbe (иска́ш да, иска́ да, иска́ме да, иска́те да, иска́т да)

мога́ да + verbe (иска́ш да, иска́ да, иска́ме да, иска́те да, иска́т да)

трябва да + verbe (la forme ne change pas quand le verbe est utilisé avec la fonction modale)

- Le vocabulaire spécifique lié à la description de l'apparence et du caractère d'une personne et aux activités qu'il / elle préfère faire sur son temps libre (lire, étudier, aller à la bibliothèque, écouter de la musique, faire la fête, se promener à la montagne etc.).

Les modèles des adjectifs : masculin, féminin et neutre ; leurs particularités.

Apparence

Générale	âge	visage	nez	yeux	sourcils	cheveux
séduisant(e)	jeune	sourire	droit	bleus	fins	raides
joli(e), mignon(ne)	âgé(e)	visage rond / visage ovale	nez pointu	verts	épais	bouclés
laid(e)		moustache	nez romain	marron		ondulés
beau / belle		barbe		de différentes couleurs		longs
mince						courts
maigre						bruns
rond(e), fort(e)						blonds
gros(se)						châtains
grand(e)						roux
petit(e)						
de taille moyenne						

Traits de caractères

sérieux(se)	travailleur(se)
intelligent(e)	responsable
brillant(e)	chaleureux(se)
gentil(le)	patient(e)
amusant(e)	poli(e)
joyeux(se)	bien élevé(e)
fêtard(e)	bavard(e)

Ce vocabulaire peut être étendu à un grand nombre de qualificatifs et d'activités si le niveau des apprenants est plus élevé.

Typologie théâtrale	D <input type="checkbox"/> JR <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Création de personnage, diction, contrôle de la respiration, style, notion du temps
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs produits à la maison	Les apprenants doivent apprendre leur texte par cœur après les corrections et / ou les révisions de la phase de Réflexion linguistique.
NOTES PÉDAGOGIQUES	<p>Cette activité vise à inciter les apprenants à se concentrer sur la réaction imaginaire de la personne qui écouterait le message et à atteindre l'objectif communicatif sans voir cette personne. L'utilisation de la voix et de la variation tonale sont les principaux moyens paralinguistiques sur lesquels l'attention doit être portée.</p> <p>Le monologue peut être joué avec un degré de difficulté variable en fonction des connaissances du groupe. Les descriptions peuvent concerner les caractéristiques de base de l'apparence et de la personnalité ou donner des informations plus précises et plus approfondies.</p> <p>Options pour les niveaux A2-B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La personne qui appelle et laisse un message peut faire une description plus détaillée de sa personnalité et de ses goûts. - Dans un groupe de niveau plus avancé, il est possible de demander aux apprenants de justifier leur choix et d'expliquer pourquoi ils pensent que l'auteur de la petite annonce rappellera ou non suite au message laissé sur le répondeur.
<p>TEXTE (en bulgare)</p> <p>Обяви за запознанства</p> <p>Здравей, аз съм Петър и съм на двадесет години. Аз съм красив, но може би съм твърде сериозен. Студент съм. Обичам хубавите книги и хубавата музика. Търся интелигентно и културно момиче, което да се интересува от важните неща в живота. Ако искаш да се срещнем, моля, остави съобщение на телефон 6254961326.</p>	

Здравей, аз съм Гергана и съм на двадесет години. Аз съм красива, но може би съм твърде сериозна. Студентка съм. Обичам хубавите книги и хубавата музика. Търся интелигентен и културен мъж, който да се интересува от важните неща в живота. Ако искаш да се срещнем, моля, остави съобщение на телефон 6254961326.

Търся неангажираща връзка: На 33 години съм, с атлетична фигура, със сини очи, зодия лъв. Обичам забавленията и купоните. Финансовите ми възможности са много добри. Търся красива жена до 25 години, висока до 170 сантиметра. За връзка остави съобщение на телефон 6254961326..

Търся неангажираща връзка: На 33 години съм, със стройна фигура, със сини очи, зодия близнаци. Обичам забавленията и купоните. Финансовите ми възможности са много добри. Търся красив мъж до 30 години, висок над 175 сантиметра. За връзка остави съобщение на телефон 6254961326.

На 37 години съм, инженер. Обичам семейния живот и децата. Търся госпожица до 35 години с цел брак. Външният вид не е важен, стига да е мила, с добър характер и да не е много бърлива. Очаквам кратко съобщение на телефон 6254961326.

На 29 години съм, счетоводителка. Обичам семейния живот и децата. Търся господин до 40 години с цел брак. Външният вид не е важен, стига да е мил и търпелив. Очаквам кратко съобщение на телефон 6254961326.

TRADUCTION EN FRANÇAIS

Petites annonces des *Cœurs Solitaires*

Salut, je suis Peter, j'ai vingt ans. Je suis séduisant mais je suis peut-être trop sérieux. Je suis étudiant. J'aime les bons livres et la bonne musique. Je cherche une fille intelligente et cultivée qui est intéressée par les choses importantes de la vie. Si vous souhaitez me rencontrer, svp laissez un message sur mon téléphone : 6254911926.

Salut, je suis Gergana, j'ai vingt ans. Je suis belle mais je suis peut-être trop sérieuse. Je suis étudiante. J'aime les bons livres et la bonne musique. Je cherche un homme intelligent et cultivé qui est intéressé par les choses importantes de la vie. Si vous souhaitez me rencontrer, svp laissez un message sur mon téléphone : 6254961326.

Je cherche une rencontre sentimentale : j'ai 33 ans, j'ai une silhouette athlétique et les yeux bleus, mon

signe du zodiaque est le lion. J'adore m'amuser et faire la fête. J'ai une bonne situation financière. Je cherche une belle femme de 25 ans maximum et mesurant 1,70 m. Si vous voulez me contacter, svp laissez un message sur mon téléphone : 6254961326.

Je cherche une rencontre sentimentale : j'ai 33 ans, je suis mince, j'ai les yeux bleus, mon signe est Gémeaux. J'adore m'amuser et faire la fête. Ma situation financière est OK. Je cherche un bel homme de 30 ans maximum et mesurant plus de 1,75 m. Si vous voulez me contacter, svp laissez un message sur mon téléphone : 6254961326.

J'ai 37 ans et je suis ingénieur. J'aime la vie de famille et les enfants. Je cherche une femme de 35 ans maximum pour me marier. L'apparence n'est pas très importante mais je cherche une femme douce, de bon caractère et pas très bavarde. Vous pouvez me laisser un court message sur mon téléphone : 6254961326.

Je suis une comptable de 29 ans. J'aime la vie de famille et les enfants. Je cherche un homme de 40 ans maximum pour me marier. L'apparence n'est pas très importante – il suffit qu'il soit gentil et patient. Vous pouvez me laisser un court message sur mon téléphone : 6254961326.

Langues Plurielles FRANCE	
DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE	
Langue cible	Français
Titre de l'unité	<i>Rendez-les moi !</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'Unité Didactique	L'objectif de cette unité est de travailler les actes de paroles suivants : → Exprimer la possession → Objecter tout en restant courtois → Se montrer persuasif
Nombre de cours requis	La moitié d'un cours de 6h30 : 3h15 dont 15 minutes de pause. = une matinée d'une journée Glottodrama.
Activités d'échauffement Durée : 20 min.	
Ces activités sont animées par le formateur de théâtre.	
<i>Echauffements physiques</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - En cercle, reproduisant les gestes du formateur, les apprenants s'étirent et bougent leur tête, leurs mains et leurs pieds. - Les apprenants se déploient et se déplacent dans la salle. Ils avancent, reculent, se croisent... Le formateur indique la vitesse à laquelle ils doivent se déplacer en utilisant les chiffres de 1 à 5, 1 correspondant au rythme le plus lent, 5 au plus rapide. 	
<i>Echauffements vocaux</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Première étape : relaxation du visage et de la bouche. Les apprenants imitent les mouvements, les grimaces et les bruits de bouche du formateur. - Deuxième étape : exercices de concentration et de respiration. Suivant les consignes du formateur, les apprenants doivent se concentrer sur le centre de l'énergie corporelle et leur respiration. Ils alternent inspirations et expirations profondes. Le formateur leur fait évacuer l'air de différentes façons. - Troisième étape : le formateur produit des sons de voyelles simples en montrant bien le type d'ouverture de la bouche et l'importance des lettres (il suit la pyramide des voyelles du français). Les apprenants reproduisent les sons. Il leur demande ensuite de communiquer entre eux (travail par paire ou en trio) en 	

utilisant ces uniques sons pour communiquer. Il souligne l'importance de l'intonation.
<p>INPUT Durée : 10 min.</p>
<p>Les formateurs donnent aux apprenants le titre du petit film qu'ils vont visionner : <i>Rendez-les moi !</i>. A partir de cette information, ils font des hypothèses sur ce qu'ils vont voir. Ils regardent ensuite une première fois le film.</p>
<p>De l'INPUT à la PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 15 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)</p>
<p>Après ce premier visionnage, par petits groupes, les apprenants parlent de ce qu'ils ont vu et émettent des hypothèses à partir de ce qu'ils ont compris. En grand groupe, la classe s'interroge et discute des différentes idées. Les formateurs accompagnent les apprenants dans une première comparaison entre leurs hypothèses de départ et leur compréhension du sketch.</p> <p>Grâce à un second visionnage, les apprenants sont en mesure de confirmer ou d'infirmer leurs suppositions initiales, de saisir et de faire remarquer l'absurdité de la situation et de sa résolution. Ce deuxième temps de visionnage leur permet aussi d'analyser l'attitude et les sentiments de chacun des personnages du film.</p> <p>Après cette étape, le texte est distribué. Les apprenants le lisent puis, par petits groupes, essaient de le comprendre dans ses détails. Les formateurs font attention à ce qu'ils communiquent bien en français entre eux. Occasionnellement, un mot ou une expression est demandée. Les formateurs donnent des explications sans passer par la traduction. La prononciation est également travaillée. Enfin, des informations générales sur <i>Le Grand restaurant</i>, dont est extrait le sketch visionné, sont données.</p>
<p>PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 20 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)</p>
<p>Les apprenants, par groupe de 3, prennent 5 minutes pour se mettre d'accord sur la manière de jouer la scène. Ils la répètent rapidement puis la jouent devant la classe. Ils n'apprennent pas leurs répliques par cœur. Ils sont filmés.</p> <p>S'ils en ont besoin, les apprenants peuvent utiliser des objets de la classe (des chaises, des tables, etc.) ou du décor pour la simulation globale de l'hôtel. Pour enrichir cette dernière, les formateurs apportent régulièrement de nouveaux objets pour qu'ils servent dans les diverses performances.</p> <p>Etant donné que le texte est un peu long, les formateurs peuvent en couper une partie, ceci en fonction du niveau des apprenants. Il est en effet aisé, sans modifier la scène ni la rendre moins absurde, d'enlever un ou deux des objets que cherchent les deux clients dans le manteau.</p>
<p>RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 40 min.</p>
<p><i>Actes de paroles visés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer la possession :

Mon manteau s'il vous plaît.

Eh ! Mon portefeuille...

C'est quoi votre ticket à vous ?

Qu'est-ce qu'elle fout votre photo sur ma carte d'identité ? Dans mon manteau ?

Rendez-moi mon nom, ma femme, mon manteau et n'en parlons plus !

Ah ! Non, excusez-moi, je crois que c'est le mien.

Elles ont les mêmes tronches, vos femmes.

- Objecter tout en restant courtois :

Ah ! Non, pardon, c'est mon manteau.

Ah ! Non, excusez-moi, je crois que c'est le mien.

Ah ! Non, non, je crois vraiment que c'est mon manteau.

Non, je parle de mon manteau, Monsieur.

Vous me permettez de fouiller ?

Fouillez, fouillez. Vous devriez trouver mon portefeuille.

- Se montrer persuasif :

Je vous en prie.

Non, allez-y, prenez votre manteau.

Vous me permettez de fouiller ?

Fouillez, fouillez. Vous devriez trouver mon portefeuille.

Eh ! Mon portefeuille ...

Qui ressemble au mien.

Et c'est mon nom. Vous vous appelez Christophe Loumier ?

Non, pas du tout. Je m'appelle François Valette.

Les principales capsules linguistiques de l'unité :

Les adjectifs et les pronoms possessifs :

Mon / ton / son / sa

Le mien / le tien / le sien / la sienne

Le vocabulaire étudié :

Les objets personnels se trouvent généralement dans les poches d'un manteau ou dans un sac à main.

Les apprenants sont amenés à se questionner sur les formes grammaticales permettant d'exprimer la possession. A partir du texte de l'input, ils ont remarqué – avec l'aide du formateur en langue – la différence entre les adjectifs possessifs et les pronoms possessifs, ainsi que la manière dont ces derniers varient selon le genre et le nombre de l'objet qu'ils remplacent.

Il est donc important de les faire revenir sur :

- la raison pour laquelle les clients se disputent ;
- les répliques dans lesquelles la possession est exprimée ;
- les mots qui servent à exprimer la possession ;
- le genre de chaque objet ou personne introduite ou remplacée par ces mots ;

Et de leur faire établir collectivement une règle pour présenter ces structures grammaticales et leurs fonctions.

Une fois la règle de grammaire fixée par les apprenants, il faut s'assurer qu'ils l'ont bien comprise, puis les guider lors d'un petit entraînement oral et écrit qui les aidera à la mémoriser.

- En petits groupes, les apprenants s'entraînent à exprimer la possession en utilisant des objets qui leur appartiennent. S'inspirant de l'input, ils doivent se disputer un portefeuille, des lunettes, une veste, etc.
- Individuellement, ils font un court exercice de réemploi écrit.

Les exercices oraux peuvent durer plus ou moins longtemps ; cela dépendra des besoins des apprenants.

Écriture créative :

On donne aux apprenants un travail d'écriture créative à faire en classe. Ils sont au cœur de l'action, il leur est donc relativement facile de trouver l'inspiration pour écrire à partir de l'input. Cet exercice d'écriture est d'autant plus facile et intéressant qu'il se fait en petits groupes.

Consigne : **Rendez-le (la/les) moi (nous) !**

Les apprenants doivent écrire un dialogue entre 3 ou 4 clients d'un hôtel (éventuellement plus s'ils sont nombreux) qui se disputent, tout en restant courtois, quelque chose que chacun considère comme sa propriété. Pour cela, ils doivent utiliser les structures grammaticales étudiées auparavant. Les clients doivent se montrer persuasifs, éventuellement irrités mais rester courtois. Le dialogue doit être drôle parce qu'absurde. Par conséquent, il est essentiel que les apprenants soient très attentifs à la chute.

Par ailleurs, l'intérêt de cet input est dans la répétition des formes. Cela sert à la fois le comique et

l'apprentissage. Pour que les structures de la possession soient mémorisées, il faut qu'elles deviennent une sorte de réflexe. Il est par conséquent important que cet aspect de l'input se retrouve autant que possible dans les créations des apprenants.

Dans l'après-midi, pendant la seconde partie du cours (Unité Didactique Satellite), ils répèteront et joueront leur texte.

Comment la phase de Réflexion linguistique et les autres phases (Devoirs à la maison ou Actor Studio) génèrent l'Unité Didactique Satellite

L'aspect comique de l'input choisi par les formateurs donne aux apprenants la matière pour écrire eux-mêmes un sketch comique et absurde : un dialogue entre deux personnes se disputant avec courtoisie un objet ou une personne.

Étant donné que la formation s'appuie sur une simulation globale mettant en scène un hôtel, les apprenants doivent jouer deux clients qui se disputent un objet ou une personne dans le cadre de l'hôtel : au restaurant, à la réception, dans une chambre, dans un ascenseur, etc. Comme l'input, leur sketch doit avoir une fin absurde.

C'est une bonne occasion pour réviser le vocabulaire étudié lors des cours précédents et une bonne manière de préparer l'écriture de la performance finale, qui doit être entièrement écrite par les apprenants.

ACTOR STUDIO

Durée : 20 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Les apprenants regardent les premières performances filmées un peu plus tôt dans le cours. Après chaque saynète, la classe est invitée à réagir. Le formateur de langue commence à partir d'une remarque d'un apprenant, pose des questions et guide la classe vers les formes correctes.

Après cela, le formateur de théâtre pose à son tour des questions aux apprenants. Il les conseille en fonction des points sur lesquels il souhaite se concentrer. Chacune des saynètes lui permet de souligner l'importance des aspects non-verbaux et para-verbaux et de commenter le jeu.

Si cela s'avère nécessaire, la scène peut être de nouveau visionnée. Et les formateurs peuvent arrêter la vidéo sur une erreur à noter et à corriger.

RETOUR A LA PERFORMANCE

Durée : 20 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Les apprenants prennent du temps pour répéter leur scène. Une fois prêts, ils la jouent. Grâce à l'Actor Studio, ils ont amélioré leurs textes et leur jeu. Ils se sentent plus à l'aise et semblent heureux de rejouer leurs saynètes. Les structures grammaticales sont davantage maîtrisées, les répliques plus compréhensibles et plus drôles.

DEVOIRS À LA MAISON

Durée prévue : 20 min.

Relecture du dialogue écrit en classe par les apprenants pendant l'activité d'écriture créative.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Il est crucial que les apprenants fassent attention au genre et au nombre des objets qu'ils se disputent. C'est, pour les anglophones, la difficulté de ce point linguistique. Des jeux et des exercices pour aider à la mémorisation peuvent être créés.

Langues Plurielles FRANCE	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATION GÉNÉRALES	
Langue cible	Français
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input checked="" type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	N/A
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Rendez-les moi !</i>
Description de l'activité	Après ce premier visionnage, par petits groupes, les apprenants parlent de ce qu'ils ont vu et émettent des hypothèses à partir de ce qu'ils ont compris. En grand groupe, la classe s'interroge et discute des différentes idées formulées. Les formateurs accompagnent les apprenants dans une première comparaison entre leurs hypothèses de départ et leur compréhension du sketch. Grâce à un second visionnage, les apprenants sont en mesure de confirmer ou d'infirmier leurs premières suppositions, de saisir et de faire remarquer l'absurdité de la situation et de sa résolution. Ce deuxième temps de visionnage leur permet également d'analyser l'attitude et les sentiments de chacun des personnages du film. Après cette étape, le texte est distribué. Les apprenants le lisent puis, par petits groupes, ils essaient de le comprendre dans ses détails. Les formateurs font attention à ce que la discussion se fasse bien en français. Occasionnellement, un mot ou une expression est demandée. Les formateurs donnent des

	explications sans passer par la traduction. La prononciation est également travaillée. Enfin, ils donnent des informations générales sur <i>Le Grand restaurant</i> , dont est extrait le sketch visionné.
--	--

CAPSULE LINGUISTIQUE

Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage

ACTES DE PAROLE

Actes de paroles visés :

- Exprimer la possession

Mon manteau s'il vous plaît.

Eh ! Mon portefeuille...

C'est quoi votre ticket à vous ?

Qu'est-ce qu'elle fout votre photo sur ma carte d'identité ? Dans mon manteau ?

Rendez-moi mon nom, ma femme, mon manteau et n'en parlons plus !

Ah ! Non, excusez-moi, je crois que c'est le mien.

Elles ont les mêmes tronches vos femmes.

- Objecter tout en restant courtois

Ah ! Non, pardon, c'est mon manteau.

Ah ! Non, excusez-moi, je crois que c'est le mien.

Ah ! Non, non, je crois vraiment que c'est mon manteau.

Non, je parle de mon manteau, Monsieur.

Vous me permettez de fouiller ?

Fouillez, fouillez. Vous devriez trouver mon portefeuille.

- Se montrer persuasif

Je vous en prie.

Non, allez-y, prenez votre manteau.

Vous me permettez de fouiller ?

Fouillez, fouillez. Vous devriez trouver mon portefeuille.

Eh ! Mon portefeuille...

Qui ressemble au mien.

Et c'est mon nom. Vous vous appelez Christophe Loumier ?

Non, pas du tout. Je m'appelle François Valette.

Les apprenants sont amenés à se questionner sur les formes grammaticales permettant d'exprimer la possession. A partir du texte de l'input, ils ont remarqué – avec l'aide du formateur de langue – la différence entre les adjectifs et les pronoms possessifs, ainsi que la manière dont ils varient selon le genre et le nombre de l'objet qu'ils introduisent ou remplacent.

Il est donc important de les faire revenir sur :

- la raison pour laquelle les clients se disputent ;
- les répliques dans lesquelles la possession est exprimée ;
- les mots qui servent à exprimer la possession ;
- le genre de chaque objet ou personne introduite ou remplacée par ces mots

Et de leur faire établir collectivement une règle pour présenter ces structures grammaticales et leurs fonctions.

Une fois la règle de grammaire fixée par les apprenants, il faut s'assurer qu'elle a bien été comprise puis guider les apprenants lors d'un petit entraînement oral et écrit qui les aidera à la mémoriser.

- Par petits groupes, ils s'entraînent à exprimer la possession en utilisant des objets qui leur appartiennent. S'inspirant de l'input, ils doivent se disputer un portefeuille, des lunettes, une veste, etc.
- Individuellement, ils font un court exercice de réemploi écrit.

Les exercices oraux peuvent durer plus ou moins longtemps, cela dépend des besoins des apprenants.

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

Principale capsule linguistique de l'unité :

Les adjectifs et les pronoms possessifs

Mon / ton / son / sa

Le mien / le tien / le sien / la sienne

Vocabulaire étudié :

Les objets personnels se trouvant généralement dans les poches d'un manteau ou dans un sac à main.

ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
Typologie théâtrale	D <input type="checkbox"/> JR <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Style, interaction, impact émotionnel, immobilité, contrôle du corps.
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	Comment objecter en restant poli ou l'art de se disputer.
Devoirs produits à la maison	Ecriture d'une saynète : Rendez-le (la/les) moi (nous) !
NOTES PÉDAGOGIQUES	
Il est crucial que les apprenants fassent attention au genre et au nombre des objets qu'ils se disputent. C'est, pour les anglophones, la difficulté de ce point linguistique. Des jeux et des exercices pour aider à la mémorisation peuvent être créés.	
TEXTE	
<i>Rendez-les moi !!</i>	
Client 1 :	- Mon manteau s'il vous plaît.
Client 2 :	- Je voudrais mon manteau.
Employée :	- Oui, bah, chacun son tour ! On est gentil, j'ai que deux bras.
Client 1 :	- Je vous en prie.
Client 2 :	- Oh, non, non, c'est moi qui...
Client 1 :	- Non, allez-y, prenez votre manteau.
Client 2 :	- Je ne suis pas pressé.
Client 1 :	- Vraiment !
Client 2 :	- Ah ! Vraiment aussi !
Employée :	- Ça va durer longtemps ? Bon, alors, c'est moi qui décide ! Vous ! Voilà, voilà...
Client 1 :	- Merci.
Client 2 :	- Ah ! Non, pardon. C'est mon manteau.
Client 1 :	- Ah ! Non, excusez-moi, je crois que c'est le mien.
Client 2 :	- Ah ! Non, non, je crois vraiment que c'est mon manteau.
Client 1 :	- Vous reconnaissez mon manteau, en fait, je crois.

- Employée : - Bah, c'est quoi votre ticket à vous ? Ça va être vite réglé cette histoire !
- Client 2 : - 34.
- Client 1 : - Ah ! Ben c'était le mien aussi.
- Client 2 : - C'est pour ça que c'était mon manteau !
- Client 1 : - Mademoiselle, il y avait deux 34 ?
- Employée : - Bah, le 34, c'est ça hein !
- Client 2 : - Vous me permettez de fouiller ?
- Client 1 : - Fouillez, fouillez. Vous devriez trouver mon portefeuille.
- Client 2 : - Eh ! Mon portefeuille...
- Client 1 : - Qui ressemble au mien.
- Client 2 : - Ça fait beaucoup de coïncidences.
- Client 1 : - Un petit peu trop, j'ai envie de dire...
- Client 2 : - Et, et, et... et voilà ma photo.
- Client 1 : - Et c'est mon nom, vous vous appelez Christophe Loumier ?
- Client 2 : - Non, pas du tout. Je m'appelle François Valette.
- Client 1 : - Qu'est-ce qu'elle fait votre photo sur ma carte d'identité ? Dans mon manteau ?
- Client 2 : - Mon manteau !
- Employée : - Oh ! Merde, ça recommence !
- Client 1 : - Ça c'est mes clés.
- Client 2 : - Ça c'est les miennes.
- Client 1 : - Et ça c'est ma femme.
- Client 2 : - Et ça c'est la mienne !
- Employée : - Elles ont les mêmes tronches vos femmes.
- Client 1 : - Monsieur, cette situation est absurde et l'absurde n'existe pas.
- Client 2 : - Rendez-moi mon nom, ma femme, mon manteau et n'en parlons plus !
- Client 1 : - Monsieur, où avez-vous acheté votre manteau ?
- Client 2 : - Et vous, où avez-vous acheté ma femme ?! Vous m'avez compris ! Où l'avez-vous trouvée ?
- Client 1 : - Aux Galeries Lafayette.
- Client 2 : - Impossible ! Elle est fleuriste.

Client 2 : - Non, je parle de mon manteau, Monsieur.

Client 1 : - Ah ! Voilà ma femme...

Femme : - Ah ! Chérie !

- Bon, on y va ? (...) Ne cherchez pas à comprendre : c'est absurde.

Langues Plurielles FRANCE	
DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE	
Langue cible	Français
Titre de l'Unité	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Elle a ses yeux !</i> ○ <i>Que faites-vous avec mon mari ?</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	<p>Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants, exploiter l'expérience personnelle, construire et / ou améliorer la capacité à écrire sur un sujet donné un monologue qui sera ensuite joué. Consolider les structures grammaticales et le vocabulaire vus dans l'Unité Didactique Principale.</p> <p>Créer le matériel textuel, situationnel et théâtral qui sera nécessaire à l'écriture du texte de la représentation finale.</p> <p>Réfléchir à la manière de concevoir un sketch comique dont la chute est absurde.</p>
Nombre de cours requis	<p>La moitié d'un cours de 6h30 : 3h15 dont 15 minutes de pause.</p> <p>= L'après-midi d'une journée Glottodrama.</p>
Activités d'échauffement Durée : 30 min.	Activités d'échauffement physique et de la voix comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 30 min.	<p>Les inputs de cette Unité Didactique Satellite sont les dialogues écrits et joués par les apprenants en petits groupes à la fin de la précédente Unité Didactique Principale (en fin de matinée).</p> <p>Les performances ont été filmées.</p>
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 35 min.	<p>En grand groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La révision des actes de paroles travaillés pendant l'Unité Didactique Principale → Exprimer la possession → Objecter tout en restant courtois

	<p>→ Se montrer persuasif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une discussion sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture de leurs scènes. - Réflexions et explications communes sur les structures grammaticales utilisées dans leurs textes. <p>Selon les besoins des apprenants, il est possible d'aller plus loin et de se pencher sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ les différentes manières de s'adresser courtoisement à autrui ○ les manières de montrer son impatience de façon plus ou moins grossière (rôle de la personne en charge du vestiaire)
<p>ACTOR STUDIO Durée : 25 min.</p>	<p>Plusieurs aspects théâtraux ont pu être décrits et interrogés à partir des productions des apprenants.</p> <p>Cependant, en général, les apprenants regardent les premières performances filmées un peu plus tôt dans le cours. Après chaque saynète, la classe est invitée à réagir. Le formateur de langue commence à partir d'une remarque d'un apprenant, pose des questions et guide la classe vers les formes correctes.</p> <p>Après cela, le formateur de théâtre pose à son tour des questions aux apprenants. Il les conseille également en fonction des points sur lesquels il souhaite se concentrer. Chacune des saynètes lui permet de souligner l'importance des aspects non-verbaux et para-verbaux et de commenter le jeu.</p> <p>Si cela s'avère nécessaire, la scène peut être de nouveau visionnée. Les formateurs peuvent arrêter la vidéo sur une erreur à noter et à corriger.</p>
<p>RETOUR A LA PERFORMANCE Durée : 40 min.</p>	<p>Les apprenants prennent du temps pour répéter leur scène. Une fois prêts, ils la jouent. Grâce à l'Actor Studio, ils ont amélioré leurs textes et leur jeu. Ils se sentent plus à l'aise et semblent heureux de rejouer leurs saynètes. Les structures grammaticales sont davantage maîtrisées, les répliques plus compréhensibles et plus drôles.</p>
<p>DEVOIRS À LA MAISON Durée prévue : 30 min.</p>	<p>Les apprenants mémorisent leur texte par cœur après la phase de Réflexion linguistique et les discussions.</p>

<p>NOTES PÉDAGOGIQUES</p>	<p>Les apprenants ont pris beaucoup de plaisir à écrire leurs scènes. Certains se sont même amusés à détourner un peu la consigne puisque l'objet disputé est devenue une personne, accentuant le caractère absurde de leur sketch.</p> <p>Selon les besoins des apprenants, il est possible d'aller plus loin et de travailler :</p> <ul style="list-style-type: none">- le comique de répétition- l'art de rester courtois- la gestuelle de l'irritation, de la dispute- le corps dans l'espace, dans une scène où les acteurs sont peu amenés à se déplacer
---------------------------	---

Langues Plurielles FRANCE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATION GÉNÉRALES

Langue cible	Français
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	<p>Le travail d'écriture créative est fait en classe. Les apprenants sont au cœur de l'action. Il est donc pour eux relativement facile de trouver l'inspiration pour écrire à partir de l'input. Cet exercice d'écriture est d'autant plus facile et plus intéressant qu'il est fait en petits groupes.</p> <p>Consigne : <i>Rendez-le (la/ les) moi (nous) !</i></p> <p>Les apprenants doivent écrire un dialogue entre 3-4 clients d'un hôtel (plus s'ils sont nombreux) qui se disputent, tout en restant courtois, quelque chose que chacun considère comme sa propriété. Pour cela, ils doivent utiliser les structures grammaticales étudiées auparavant. Les clients doivent se montrer persuasifs, éventuellement irrités mais rester courtois. Le dialogue doit être drôle parce qu'absurde. Par conséquent, il est essentiel qu'ils fassent attention à la chute.</p> <p>Par ailleurs, l'intérêt de cet input est dans la répétition des formes. Cela sert à la fois le comique et l'apprentissage. Pour que les structures de la possession soient mémorisées, il faut qu'elles deviennent une sorte de réflexe. Il est par conséquent important que cet aspect de l'input se retrouve autant que possible dans les créations des apprenants.</p>
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>

Titre de l'activité	<i>Rendez-le (la/ les) moi (nous) !</i>
Description de l'activité	<p>En petits groupes, les apprenants s'inspirent de l'input et s'appuient sur les structures grammaticales observées pour écrire une saynète reprenant la situation de l'input : deux clients se disputent quelque chose qu'ils considèrent tous deux comme leur appartenant.</p> <p>Ils répètent rapidement puis jouent la scène devant la classe. Ils sont filmés.</p> <p>S'ils en ont besoin, les apprenants peuvent utiliser des objets de la classe (des chaises, des tables, etc.) ou du décor de la simulation globale – un hôtel – que les formateurs enrichissent régulièrement de nouveaux objets.</p>
CAPSULE LINGUISTIQUE	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLE	<p>→ Exprimer la possession</p> <p>→ Objecter tout en restant courtois</p> <p>→ Se montrer persuasif</p>
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE	
<ul style="list-style-type: none"> • Révisions des structures grammaticales et du vocabulaire étudiés lors de l'Unité Didactique Principale • Selon le niveau des apprenants : Extension des possessifs (déterminants et adjectifs possessifs) : son/sa/ses et le sien/la sienne/les siens/les siennes – notre/nos et le/la nôtre / les nôtres – votre/vos et le/la vôtre / les vôtres – leur/leurs et le/la leur/les leurs. • Selon le niveau des apprenants : Les différentes manières de s'adresser courtoisement à autrui ; Comment montrer son impatience de façon plus ou moins grossière (rôle de la personne en charge du vestiaire). 	

ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
Typologie théâtrale	D <input checked="" type="checkbox"/> JR <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Rythme, style, impact émotionnel, immobilité, contrôle du corps, concentration.
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs produits à la maison	Les apprenants doivent apprendre leur texte par cœur après les corrections.
NOTES PÉDAGOGIQUES	<p>Les apprenants ont pris beaucoup de plaisir à écrire leurs scènes. Certains se sont même amusés à détourner un peu la consigne puisque l'objet disputé est devenue une personne, accentuant le caractère absurde de leur sketch.</p> <p>Selon les besoins des apprenants, il est possible d'aller plus loin et de travailler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le comique de répétition - l'art de rester courtois - la gestuelle de l'irritation, de la dispute - le corps dans l'espace, dans une scène où les acteurs sont peu amenés à se déplacer
<p>TEXTE</p> <p><i>Elle a ses yeux !</i></p> <p>Couple 1-le père : Qu'est-ce que c'est que ça ?</p> <p>Couple 1-La mère : Que faites-vous ici ?</p> <p>Couple 2-le père (à sa femme) : C'est qui ?</p> <p>Couple 1-La mère (à l'autre couple) : Que faites-vous ici avec notre enfant ?</p> <p>Couple 2-La mère : <i>Qu'est-ce que nous faisons ici ? Non, qu'est-ce que vous faites, vous, ici ?</i></p> <p>Couple 2-le père : <i>Non...</i></p> <p>Couple 1-le père : Nous sommes dans notre chambre. Et c'est notre enfant.</p> <p>Couple 2-le père : <i>Non... C'est notre chambre.</i></p> <p>Couple 2-La mère : <i>Ce n'est pas possible ; c'est notre enfant.</i></p> <p>Couple 1-La mère : Ce n'est pas le vôtre ; c'est le nôtre.</p>	

Couple 2-le père : *Non, regardez : ses cheveux sont comme les miens.*

Couple 1-le père : Oui, c'est possible...

Couple 2-La mère : *Oui, elle a ses cheveux.*

Couple 1-La mère (en désignant son mari) : Non, ce sont des cheveux asiatiques, ce sont les siens.

Couple 2-La mère (en désignant son mari) : *Regardez, elle a ses yeux.*

Couple 2-le père : *Oui, regardez.*

Couple 1-le père : Oui. Eh bien, c'est possible, nous l'avons adoptée il y a deux ans de cela.

Couple 1-La mère : Voilà, donc c'est notre fille. Ce n'est pas la vôtre.

Couple 2-le père : *Si. Ecoutez. Je lui demande :*

(à l'enfant) : *Comment est ton papa ?*

L'enfant : *Mon papa... il est grand.*

Couple 1-le père : Ahhhh ! Regardez, regardez ! (Les deux pères se rapprochent pour comparer la taille de leurs jambes) Mes jambes sont plus grandes que vos jambes.

Couple 2-le père : *Non !! Regardez, regardez ; les miennes sont plus grandes que les vôtres. Regardez !*

Couple 1-le père : Ce n'est pas vrai.

Couple 2-la mère : *Attendez, attendez.*

(à l'enfant) : *Comment est ta mère ?*

L'enfant : Ma mère... Elle a les cheveux courts...

Les deux pères (chacun désignant sa femme) : Ahhh ! Regardez, regardez. Ma femme a les cheveux courts.

L'enfant : ... le visage carré...

Les deux pères (chacun désignant sa femme) : *Voilà, c'est son visage.*

L'enfant : ... mais, elle est un petit peu... grosse.

Couple 1-la mère : Là, tu exagères, chérie.

Les deux pères (embarrassés, ne sachant plus que désigner) : Oui... euh... ça c'est... non, c'est...

Tous ensemble : Mais qui sont tes parents ?

L'enfant (prenant la main de la mère du couple 1 et du père du couple 2) : Maman, papa... allez, allez, au jardin !

Qu'est-ce que tu fais avec ma femme ?

(Deux couples arrivent devant la porte d'une même chambre. La femme d'un des couples essaie d'ouvrir

la porte)

Couple 1 – la femme : Woh, attention ! Qu'est-ce qui se passe ? C'est notre chambre.

Couple 2 – la femme : Non, c'est notre chambre. C'est la nôtre.

Couple 1 – la femme : Ah. Je pense qu'il y a une erreur parce que c'est notre chambre.

Couple 1 – l'homme : Vous avez quel numéro de chambre ?

Couple 2 – l'homme : Le 314.

Couple 1 – la femme : Le 314 ? C'est le même, oui. C'est notre chambre.

Couple 2 – l'homme : Sur votre clé aussi, il est marqué 314 ?

Couple 1 – l'homme : Mais oui bien sûr, regardez.

Couple 1 – la femme : C'est bizarre. Attendez. (Elle essaie d'ouvrir la porte avec sa clé)

Couple 1 – l'homme : Rentrons dans la chambre pour vérifier. Il y a nos affaires.

Couple 2 – la femme : Mais... Pardon, il y a nos affaires dedans.

Couple 2 – l'homme : Quand avez-vous fait le check-in ?

Couple 1 – l'homme : Ça fait deux jours que nous sommes là, Monsieur.

Couple 2 – la femme : Ce n'est pas possible.

Couple 2 – l'homme : Nous avons tous nos bagages ici. Si vous voulez, je vous montre. Allons-y !

(Les deux couples entrent dans la chambre.)

Couple 1 – l'homme : Tenez, regardez. Mon portable est là.

Couple 2 – la femme : Mais ça, c'est mon sac !!

Couple 2 – l'homme : Et mes chaussures sont là depuis ce matin !

Couple 1 – l'homme : Et ça, ce sont mes clés.

Couple 2 – l'homme : Ah non, ça, ce sont mes clés. Votre femme a vos clés.

Couple 1 – l'homme : Ah oui, pardon. Pardon.

Couple 1 – la femme : Je pense que c'est mieux d'appeler la réception.

Couple 2 – la femme (doucement, à son mari, en désignant l'autre homme) : Il y a quelque chose qui ne va pas. Je sais que je le connais... Je le connais.

Couple 2 – l'homme : Mais, non, ne t'inquiète pas. On va sortir. On va aller...

Couple 1 – la femme : Que se passe-t-il ? Attendez. Est-ce que vous pouvez répéter ça ?

(à son mari) : Diego, elle dit qu'elle te connaît.

Couple 1 – l'homme : Ah bon ? ... Je ne sais pas.

Couple 2 – la femme : Chéri, est-ce qu'on peut descendre à la réception ?

Couple 2 – L’homme : *Non, non.*

Couple 1 – la femme : *Non, non. C’est le moment de la vérité. Comment connaissez-vous mon mari ?*

Couple 2 – la femme : *Attendez, je le regarde. Non, je ne le connais pas... Je pense que je me suis trompée.*

Couple 2 – L’homme : *Est-ce que vous êtes déjà venu ici ? Êtes-vous venu l’année dernière ? Ma femme est aussi venue toute seule l’année dernière.*

Couple 1 – la femme : *En août ?*

Couple 2 – la femme : *Mais non, je suis venue avec des amis. Il ressemble juste à notre ancien voisin. Tu te souviens ?*

Couple 1 – la femme : *Maintenant, ça suffit. Si vous ne vous occupez pas de votre femme, moi je vais le faire.*

(à la femme) : *Tu me dis maintenant ce que tu fais avec mon mari !*

Ecole Perugia GRECE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE

Langue cible	Grec
Titre de l'unité	<i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'Unité Didactique	Apprendre et pratiquer les fonctions linguistiques suivantes - Se disputer sur des choses de la vie quotidienne - Être capable d'exprimer des sentiments - Être capable d'affirmer et de défendre un point de vue - Être capable d'adapter théâtralement un texte donné - Se mettre en situation de dispute entre un mari et une femme sur des sujets de la vie quotidienne
Nombre de cours requis	1 cours de 4 heures (avec une pause de 20 minutes) + Devoirs à la maison (environ 1 heure)

Activités d'échauffement
Durée : 40 min.

Echauffement physique

Nous sommes debout en cercle, les pieds sont parallèles, bien plantés dans le sol, l'écart entre les pieds est égal à l'écart des hanches, et nous commençons à échauffer notre corps du haut de la tête jusqu'aux orteils, en nommant, tournant et relaxant chaque partie du corps ; nous déroulons notre colonne vertébrale à deux reprises vers le bas, une vertèbre après l'autre, jusqu'à ce que le haut du corps retombe jusqu'à la taille ; puis, nous nous accroupissons, nous tendons les bras vers l'avant en étirant le dos ; nous relâchons de nouveau le dos et les bras, et nous tendons les jambes ; et finalement nous déroulons la colonne vertébrale vers le haut en nous redressant très lentement et très doucement et en laissant échapper une grande expiration à la fin.

Echauffement de la voix

En utilisant les sons des lettres de l'alphabet grec (en particulier ceux que les apprenants ont des difficultés à prononcer), les apprenants s'échauffent la bouche et le visage afin de se préparer au jeu théâtral. Pendant

ce temps les formateurs désignent les lettres prononcées qui sont écrites au tableau, ceci pour faciliter l'association du son des lettres à leur forme écrite.

Cercle et duos de confiance

Debout dans le cercle, le formateur se place au milieu et sépare les apprenants en groupes de 2 de façon aléatoire. Quand les binômes ont été déterminés, l'un des deux doit fermer les yeux et suivre l'autre apprenant qui le guide à l'intérieur de la classe. Cet exercice peut être accompagné par une musique et le « périple » de l'apprenant peut ainsi suivre le rythme. Les apprenants échangent leur rôle et répètent l'exercice.

Exercice du miroir

Deux apprenants se tiennent debout et se font face. D'abord immobiles, ils se regardent simplement dans les yeux ; puis, sans décider qui va guider, l'un des deux commence à se déplacer et l'autre devient son miroir. Ils continuent cette activité pendant 2 minutes dans un silence complet et une concentration totale ; ils échangent leur rôle de temps en temps ; puis l'un des deux commence à prononcer un virelangue, très lentement pour que son partenaire puisse faire le miroir avec sa voix également.

INPUT

Durée : 10 min.

Les formateurs lisent et jouent un court dialogue en soulignant la prononciation, l'intonation, les pauses et les éléments non-verbaux, tels que la proxémie et le langage corporel.

De l'INPUT à la PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 30 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Dans un premier temps, les formateurs posent les 5 questions de compréhension générale aux apprenants : qui ? pourquoi ? quand ? où ? qu'est-ce qui se passe dans la scène ? Les apprenants, qui n'ont pas plus d'informations que ce qu'ils ont vu et entendu lorsque les formateurs ont joué la scène, essaient de comprendre le sens général de la scène.

Ensuite, les apprenants sont divisés en petits groupes et continuent à discuter entre eux pendant que les formateurs vont de groupe en groupe et jouent le rôle de facilitateurs.

Enfin, le texte est remis aux apprenants. Ils le lisent au sein des groupes et essaient de le comprendre en parlant uniquement en grec ; parfois ils demandent la signification d'un mot ou d'une expression idiomatique et les formateurs les leur expliquent sans passer par la traduction. Les formateurs apportent également une aide pour la prononciation.

PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 40 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Les apprenants se mettent deux par deux, ils discutent de la façon de jouer la scène pendant cinq minutes, répètent le texte très rapidement, puis le jouent sans apprendre leurs répliques par cœur (toutes les Premières Performances sont filmées).

RÉFLEXION LINGUISTIQUE

Durée : 90 min. divisées en 2 périodes de 45 minutes chacune pour chaque cours

Actes de parole visés :

- Avoir une conversation courante et faire des suggestions
- Qu'est-ce que tu voudrais faire... ?
- Est-ce que tu préfères... ?
- Ce serait une bonne idée de...
- Exprimer ses goûts (ce que l'on aime, ce que l'on aime pas)
- Je ne veux pas...
- Je ne voudrais pas...
- Je pense que je préférerais...
- L'apprentissage du vocabulaire des lieux de sorties et leurs prépositions :
 - au théâtre
 - au cinéma, un film
 - au bar
 - au restaurant
- Exprimer l'insatisfaction et se disputer avec son mari / sa femme
- J'en ai vraiment marre de faire toujours les mêmes choses !
- Si tu veux faire quelque chose d'exotique, il y a un documentaire sur les lieux exotiques à la télé !

Structure grammaticale ciblée :

- L'utilisation du présent simple
 - Comment utiliser le présent simple pour décrire une série d'actions et de sentiments
 - L'utilisation du présent simple comme « condition » pour décrire une véritable hypothèse
 - Dans ce cours, nous étudions les verbes du 1^{er} groupe et leurs terminaisons

Écriture créative :

Un exercice d'écriture créative est donné en devoir aux apprenants. Voir la partie « Devoirs à la maison » correspondante.

Comment la phase de Réflexion linguistique et les autres phases (Devoirs à la maison ou Actor Studio) génèrent l'Unité Didactique Satellite

Durée : Voir la partie « Devoirs à la maison »

Les apprenants par groupe de deux imaginent un dialogue entre un mari et une femme. Le dialogue est fondé sur leur propre expérience – s'il y a des couples qui existent dans la classe - ou sur un couple imaginaire. Les apprenants utilisent un vocabulaire spécifique pour poser les questions sur les souhaits, les désirs, les goûts (ce que l'on aime, ce que l'on aime pas). Ils sont également encouragés à exprimer leur mécontentement et à créer une petite dispute dans le couple. Le dialogue permet aux apprenants de personnaliser la situation, mais aussi de la jouer en tant qu'individu.

ACTOR STUDIO

Durée : 60 min.

Pendant cette phase, les apprenants regardent la vidéo ; on arrête la vidéo à chaque fois qu'il y a un aspect linguistique ou théâtral à considérer. Par conséquent, plusieurs aspects liés à la langue et au jeu théâtral des apprenants pendant la Première Performance sont revus et discutés : la prononciation, l'intonation, les pauses, les indications scéniques, les aspects proxémiques, etc.

RETOUR A LA PERFORMANCE

Durée : 40 min.

Les apprenants mémorisent leurs répliques et répètent le dialogue. Ensuite, ils jouent à nouveau le dialogue en tenant compte de l'intonation, des déplacements, des pauses, des accessoires et des détails scéniques (la pièce de la maison où la dispute a lieu, le moment de la journée, etc.). Si le besoin d'utiliser des objets spécifiques se manifeste et qu'ils sont facilement accessibles, leur emploi est recommandé. Sinon, les apprenants peuvent mimer leur utilisation.

DEVOIRS À LA MAISON

Durée prévue : 60 min.

Devoir à faire individuellement - écrire un dialogue sur le thème suivant : *Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?*

Les apprenants rédigent un court dialogue sur une dispute entre un mari et sa femme sur des choses de la vie quotidienne ; ils doivent être originaux et utiliser les actes de parole appris dans l'unité.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Cette Unité Didactique fait l'objet d'un cours. La structure grammaticale présentée dans l'unité est « l'adjectif » (avec un accent sur les adjectifs exprimant des émotions). Le vocabulaire est présenté en contexte et expliqué à l'aide du paralangage. Les structures sont apprises par morceaux, par le biais de mini-situations fondées sur des mini-dialogues.

Ecole Perugia GRECE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATION GÉNÉRALES

Langue cible	Grec
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	N/A
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i>
Description de l'activité	<p>Les formateurs familiarisent les apprenants avec le dialogue ; après avoir joué le dialogue, ils posent des questions de compréhension générale aux apprenants, tels que qui / quoi / où / quand / pourquoi, afin de faire émerger les lignes directrices du dialogue.</p> <p>Puis les apprenants forment des petits groupes pour discuter du dialogue. Pendant ce temps, les formateurs circulent dans la classe, ils vont de groupe en groupe et, si nécessaire, ils apportent leur aide aux apprenants. Le texte est remis aux apprenants : ils le lisent et en discutent (la langue cible est utilisée). Les formateurs apportent également une aide pour la prononciation. Le sens des mots et des phrases est expliqué par eux à la demande des apprenants. La traduction directe des mots n'est pas encouragée (la paraphrase et le mime sont utilisés à la place).</p> <p>Les apprenants se mettent par deux, discutent de la façon de jouer la scène pendant cinq minutes, répètent le texte très rapidement, puis le</p>

	jouent sans apprendre leurs répliques par cœur (toutes les Premières Performances sont filmées).
CAPSULE LINGUISTIQUE	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLE	
<i>Actes de parole visés</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une conversation courante et faire des suggestions : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu voudrais faire... ? - Est-ce que tu préfères... ? - Ce serait une bonne idée de... • Exprimer ses goûts (ce que l'on aime, ce que l'on aime pas) : <ul style="list-style-type: none"> - Je ne veux pas... - Je ne voudrais pas... - Je pense que je préférerais... • L'apprentissage du vocabulaire des lieux de sorties et leurs prépositions : <ul style="list-style-type: none"> - au théâtre - au cinéma, un film - au bar - au restaurant • Exprimer l'insatisfaction et se disputer avec son mari / sa femme <ul style="list-style-type: none"> - J'en ai vraiment marre de faire toujours les mêmes choses ! - Si tu veux faire quelque chose d'exotique, il y a un documentaire sur les lieux exotiques à la télé ! 	
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE	
<i>Structure grammaticale ciblée :</i>	
- L'utilisation du présent simple	

- Comment utiliser le présent simple pour décrire une série d'actions et de sentiments
- L'utilisation du présent simple comme « condition » pour décrire une véritable hypothèse
- Dans ce cours, nous étudions les verbes du 1^{er} groupe et leurs terminaisons

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale	D <input checked="" type="checkbox"/> JR <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation
---------------------	--

Compétences théâtrales	Rythme, atmosphère, interaction
------------------------	---------------------------------

AUTRES INFORMATIONS

Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
--	-----

Devoirs produits à la maison	Ecrire un dialogue sur le thème suivant : <i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i> Les apprenants rédigent un court dialogue sur une dispute entre un mari et sa femme sur des choses de la vie quotidienne ; ils doivent être originaux et utiliser les actes de parole appris dans l'unité.
------------------------------	--

NOTES PÉDAGOGIQUES

La structure grammaticale présentée dans l'unité est « le présent simple » (avec un accent sur les verbes exprimant des émotions). Le vocabulaire est présenté en contexte et est expliqué à l'aide du paralangage. Les structures sont apprises par morceaux par le biais de mini-situations (mini-dialogues).

TEXTE (en Grec)

Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?

Γιώργος: Τι θέλεις να κάνουμε απόψε;

Λίζα: Δεν ξέρω. Εσύ τι λες να κάνουμε;

Γιώργος: Θέλεις να πάμε σινεμά; Στο «Άστρ» παίζει μια καλή κινέζικη ταινία. Ίσως να είναι και η Στέλλα με τον Πέτρο.

Λίζα: Δε μου αρέσουν οι κινέζικες ταινίες.

Γιώργος: Εμένα μου αρέσουν αλλά δεν πειράζει. Μήπως θέλεις να πάμε στο θέατρο;

Βέβαια εμένα το θέατρο δε μου αρέσει και πολύ.

Λίζα: Ούτε κι εμένα. Το ξέρεις.

Γιώργος: Τότε μήπως θέλεις να πάμε σε ένα μπαράκι και μετά....

Λίζα: Όχι, όχι. Θέλω κάτι άλλο.

Γιώργος: Καλά, δεν θέλεις ούτε σινεμά, ούτε θέατρο, ούτε μπαράκι. Τι θέλεις ρε κορίτσι μου;

Λίζα: Δεν ξέρω. Θέλω περιπέτεια, θέλω κάτι εξωτικό...Εμείς όλο τα ίδια και τα ίδια κάνουμε. Έχεις γίνει βαρετός...

Γιώργος: Αλήθεια; Όστε θέλεις κάτι εξωτικό; Τότε να! Σήμερα στην τηλεόραση έχει ένα ντοκιμανταίρ για μέρη εξωτικά!

Λίζα: Κοροϊδεύεις;

Γιώργος: Εεε, μα τι να κάνω;

(Χτυπάει το τηλέφωνο. Το σηκώνει ο άντρας. Μιλάει σύντομα και το κλείνει.)

Γιώργος: Η αδελφή μου έχει τα γενέθλιά της. Μας καλεί απόψε σε ένα εστιατόριο με εξωτικό ταϋλανδέζικο φαγητό! Τι λες;

Λίζα: Εντάξει. Τουλάχιστον θα έχει το βράδυ μας κάτι εξωτικό....

TRADUCTION EN FRANCAIS

Yiorgos : Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?

Lisa : Je ne sais pas. Tu proposes quoi ?

Yiorgos : Ça te dirait d'aller au cinéma ? Au cinéma Asti, il y a un bon film chinois. Stella et Petros pourraient aussi venir.

Lisa : Je n'aime pas les films chinois.

Yiorgos : Je les aime, moi, mais ce n'est pas grave. Peut-être voudrais-tu aller au théâtre ? Bien que je n'aime pas trop le théâtre...

Lisa : Moi non plus. Tu le sais ça.

Yiorgos : Alors, est-ce que tu veux aller dans un bar et après...

Lisa : Non, non. Je veux quelque chose d'autre.

Yiorgos : Ok, tu ne veux pas de cinéma, de théâtre ou de bar. Qu'est-ce que tu veux alors ?

Lisa : Je ne sais pas. Je veux de l'aventure, je veux quelque chose d'exotique... On fait toujours les mêmes choses. T'es devenu ennuyeux...

Yiorgos : Ah oui, vraiment ? Alors, tu veux quelque chose d'exotique ? Eh bien voilà ! Il y a un documentaire sur les lieux exotiques à la télévision ce soir!

Lisa : Tu te moques de moi ?

Yiorgos : Hé, qu'est-ce que je dois faire ?

(Le téléphone sonne. L'homme répond et après une courte conversation, raccroche.)

Yiorgos : C'est l'anniversaire de ma sœur aujourd'hui. Elle nous invite ce soir dans un restaurant avec de la nourriture thaïlandaise exotique! Qu'est-ce que t'en penses ?

Lisa : Ok. Au moins, il y aura quelque chose d'exotique dans notre soirée.

Ecole Perugia GRECE	
DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE	
Langue cible	Grec
Titre de l'Unité	<i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants, pratiquer la narration, améliorer la capacité à écrire un monologue traitant d'un sujet donné qui sera ensuite joué, consolider les structures grammaticales vues dans l'Unité Didactique principale.
Nombre de cours requis	1 cours de 4 heures avec une pause de 10 min. incluse + les devoirs à la maison
Activités d'échauffement Durée : 15 min.	Activités d'échauffement physique et de la voix comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 30 min.	Les Input de cette Unité Didactique Satellite sont les monologues joués et préparés par les apprenants en devoirs. Les apprenants lisent leurs dialogues « <i>Qu'est-ce que tu veux faire ce soir ?</i> ».
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 45 min.	Groupes de discussion sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture du monologue : les apprenants sont-ils parvenus à intégrer dans leur texte le maximum du vocabulaire grec qu'ils connaissaient déjà ? Ont-ils eu occasionnellement recours aux dictionnaires, aux livres de grammaire ou aux ressources en ligne ? Réflexions communes sur les structures grammaticales utilisées dans les scripts.
ACTOR STUDIO Durée : 45 min.	Les échanges ont mis l'accent sur plusieurs points : - l'humeur des personnages et la façon dont elle est reflétée dans le dialogue ; - l'aspect imaginaire ou réel du dialogue ; - l'intonation utilisée pour refléter l'humeur et les sentiments des personnages ; - les différences entre les attitudes et les comportements du mari et de la femme ; - le ton et l'intonation des questions posées à la fois par le mari et par la femme.

<p>RETOUR A LA PERFORMANCE Durée : 40 min.</p>	<p>Après avoir appris leurs dialogues par cœur et les avoir répétés, les apprenants les jouent de nouveau en tenant compte des déplacements, des intonations et des accessoires nécessaires pour une Performance réussie.</p>
<p>DEVOIRS À LA MAISON Durée prévue : 30 min.</p>	<p>Les apprenants mémorisent leur texte par cœur après les corrections de la phase de Réflexion linguistique.</p>
<p>NOTES PÉDAGOGIQUES</p>	<p>Cette activité peut devenir l'input de l'écriture créative et théâtrale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les apprenants, par groupe de deux, peuvent écrire une histoire sur une dispute intéressante qu'ils ont eue avec leur mari ou leur femme ; la dispute peut être réelle ou imaginaire ; - les apprenants peuvent jouer le même dialogue, mais en exprimant un certain sentiment dans le jeu du mari et de la femme (être contrarié(e), ennuyé(e), etc.). Les autres apprenants sont censés deviner le sentiment joué ; - les apprenants jouent le dialogue par deux : le mari prononce ses répliques normalement et la femme, de son côté, mime les siennes. On inverse ensuite les rôles ; - les apprenants miment le dialogue devant la classe et un autre apprenant explique ce qui se passe ; - les apprenants continuent le dialogue en ajoutant de nouvelles répliques, soit par deux, soit individuellement, de sorte que la nouvelle version du dialogue peut ne pas être connue du partenaire ; ensuite ils le jouent devant les autres apprenants – l'improvisation est encouragée.

Novacultur ITALIE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE

Langue cible	Anglais
Titre de l'unité	<i>Un étrange agent de voyage</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'Unité Didactique	Apprendre et pratiquer les actes de parole suivants : - faire des suggestions ; - demander des informations ; - exiger une explication ; - adapter un texte donné pour le théâtre et raconter des histoires en utilisant la forme théâtrale d'un monologue.
Nombre de cours requis	2 cours de 3 heures chacun, une pause de 10 min. comprise (6 h 20 + devoirs à la maison
Activités d'échauffement Durée : 50 min.	
<p><i>Echauffement physique</i></p> <p>Nous sommes debout en cercle, les pieds sont parallèles, bien plantés dans le sol, l'écart entre les pieds est égal à l'écart des hanches, et nous commençons à nous échauffer, du haut de la tête jusqu'aux orteils, en nommant, en tournant et en relaxant chaque partie du corps ; nous déroulons notre colonne vertébrale à deux reprises vers le bas, vertèbre après vertèbre, jusqu'à ce que le haut du corps retombe jusqu'à la taille ; puis nous nous accroupissons, nous tendons les bras vers l'avant en étirant le dos ; nous relâchons à nouveau le dos et les bras et nous tendons les jambes ; enfin, nous déroulons notre colonne vertébrale vers le haut en nous redressant très lentement et très doucement et en laissant échapper une grande expiration à la fin.</p> <p><i>Echauffement de la voix</i></p> <p>Nous nous massons vigoureusement le visage, en malaxant et en étirant tous les muscles ; puis nous bâillons ; libérant notre voix, nous fredonnons tout en frottant simultanément tout notre corps, nous faisons rouler un « r » en laissant librement notre corps suivre le son que nous faisons.</p>	

Virelangue

Nous donnons un virelangue à chacun des apprenants et ils commencent à tourner en rond dans la salle et à le répéter, d'abord normalement, puis les dents serrées, puis en sortant la langue, et enfin, à chaque fois que le formateur nomme une émotion (la terreur, l'amusement, l'amour, le soupçon, jouer un homme saoul, jouer quelqu'un qui vient de gagner au loto, etc.), ils répètent leur virelangue en mimant cette émotion.

Exercice du miroir

Deux apprenants se tiennent debout et se font face. D'abord immobiles, ils se regardent simplement dans les yeux ; puis, sans décider qui va guider, l'un des deux commence à se déplacer et l'autre devient son miroir. Ils continuent cette activité pendant 2 minutes dans un silence complet et une concentration totale ; ils échangent leur rôle de temps en temps ; puis l'un des deux commence à prononcer son virelangue, très lentement, pour que son partenaire puisse faire le miroir avec sa voix également.

Exercice de concentration

Toujours par deux, face à face, l'un répète son virelangue à une vitesse normale, tandis que l'autre essaye de le déconcentrer en disant et en faisant tout ce qu'il veut ; puis ils inversent leurs rôles.

INPUT

Durée : 10 min.

Les formateurs lisent et jouent une scène du film *The Truman Show* en soulignant la prononciation, l'intonation, les pauses et les éléments non-verbaux, comme la proxémie et le langage corporel. Ils peuvent rejouer la scène si nécessaire.

De l'INPUT à la PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 30 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Dans un premier temps, les formateurs posent les 5 questions de compréhension générale : qui ? pourquoi ? quand ? où ? qu'est-ce qui se passe dans la scène ? Les apprenants, qui n'ont pas plus d'informations que ce qu'ils ont vu et entendu lorsque les formateurs ont joué la scène, essaient de comprendre le sens général de la scène.

Ensuite, ils sont divisés en petits groupes et continuent à discuter entre eux pendant que les formateurs vont de groupe en groupe et jouent le rôle de facilitateurs.

Enfin, le texte est remis aux apprenants. Chaque groupe le lit et essaie de le comprendre en parlant uniquement en anglais ; parfois ils demandent la signification d'un mot ou d'une expression idiomatique et les formateurs les leur expliquent sans passer par la traduction. Les formateurs apportent également leur aide pour la prononciation. Ils donnent en plus des informations générales sur le film *The Truman Show*, même si certains apprenants le connaissent déjà.

PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 40 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Les apprenants se mettent par deux, discutent de la façon de jouer la scène pendant cinq minutes, répètent le texte très rapidement, puis le jouent sans apprendre leurs répliques par cœur (toutes les Premières Performances sont filmées).

RÉFLEXION LINGUISTIQUE

Durée : 90 min. (divisées en 2 périodes de 45 minutes chacune pour chaque cours)

Actes de parole visés

• Faire des suggestions

- Puis-je vous aider ?
- Est-ce que je peux vous aider ?
- Vous cherchez quelque chose ?
- Voulez-vous de l'aide ?
- Vous avez besoin d'aide ?
- Que puis-je faire pour vous aujourd'hui ?
- Je ne ferais pas ça si j'étais vous

• Demander des informations

- Pourriez-vous me dire... ?
- Savez-vous... ?
- Est-ce que par hasard vous connaissez... ?
- Je voudrais savoir...
- Pouvez-vous trouver des informations sur... ?
- Je suis intéressé par...
- Je cherche...

• Exiger une explication

- Pouvez-vous me dire pourquoi...
- Je ne comprends pas pourquoi...
- Pouvez-vous expliquer pourquoi...
- Pourquoi est-ce que...

Structures grammaticales ciblées :

- *do / does* : pour mettre l'accent sur une émotion ou un contraste

En règle générale, nous n'utilisons pas *do* ou *does* dans les phrases affirmatives, mais nous pouvons les utiliser pour mettre l'accent sur une émotion ou un contraste quand quelque chose nous tient à cœur. Nous insistons alors sur ces deux mots en les prononçant plus fort, plus longuement ou de façon plus aiguë. Lorsque l'on voit ces mots écrits, ils sont souvent en italique, en gras ou en majuscules.

Pour travailler cet aspect, nous répétons les phrases citées ci-dessus en insistant sur les mots sur *do* et *does*.

Nous travaillons également les caractéristiques spécifiques de l'accentuation des mots.

Plus spécifiquement :

- la première syllabe d'un mot clé est prononcée plus fort que les autres syllabes
- on baisse la voix à partir du mot accentué
- un mot-clé est prononcé plus lentement
- la prononciation d'une voyelle est allongée
- on fait une pause après avoir prononcé le mot
- l'accentuation des mots est accompagnée du langage du corps

- Les verbes causatifs

Sujet + verbe causatif + objet direct (qui) + verbe à l'infinitif

Les structures causatives : une chose ou une personne incite une autre chose ou une autre personne à faire ou à être quelque chose.

Exemples de structures causatives :

- *Have* (Donner à quelqu'un la responsabilité de faire quelque chose)

I had John fix the car (J'ai demandé à John de réparer la voiture).

I had my hair cut (Je me suis fait couper les cheveux).

- *Make* (Inciter quelqu'un à faire quelque chose)

The teacher made the students work in groups (Le professeur a demandé aux étudiants de travailler en groupes).

Our boss made us work extra hours (Nous patron nous a demandé de faire des heures supplémentaires).

- *Get* (convaincre quelqu'un de faire quelque chose)

He got the mechanic to repair the machine (Il a demandé au mécanicien de réparer la machine).

She got him to read more (Elle a réussi à me faire lire davantage).

- *Let* (permettre à quelqu'un de faire quelque chose)

Jane let her son go out (Jane a donné la permission à son fils de sortir).

They let the children play in the yard (Ils ont laissé les enfants jouer dans la cour).

- Autres verbes causatifs : *allow* (permettre), *help* (aider), *enable* (permettre), *keep* (garder), *hold* (tenir), *force* (forcer), *require* (exiger), *persuade* (persuader).

Ecriture créative

Une activité d'écriture créative a été donnée en devoir aux apprenants. Voir la partie correspondante.

Comment la phase de Réflexion linguistique et les autres phases (Devoirs à la maison ou Actor Studio) génèrent l'Unité Didactique Satellite

Durée : voir la partie Devoirs à la maison

L'idée de cette nouvelle Unité Didactique résulte de la possibilité donnée par le texte, à chaque apprenant, de raconter sa propre anecdote de voyage, réelle ou imaginée. Cela peut être le jour où il a rencontré un agent de voyage étrange ou quand, dans un pays étranger, ses paroles ont été complètement incomprises et lui ont créé des problèmes, etc. En utilisant la narration, l'apprenant doit avoir recours aux temps du passé, aux actes de parole pour donner des conseils, demander des informations et se plaindre. La forme du monologue lui donne l'occasion d'exprimer quelque chose de personnel tout en se cachant derrière un personnage imaginé qui n'est pas nécessairement lui-même.

ACTOR STUDIO

Durée : 60 min.

Pendant cette phase, on regarde la vidéo et on l'arrête à plusieurs reprises. On attire l'attention sur les questions linguistiques tout comme sur les principales questions théâtrales de la scène : la prononciation (surtout si des difficultés de prononciation entraînent des problèmes de compréhension), l'intonation et l'accentuation sur un mot particulier dans la phrase (par exemple « *remembering, of course, you DO lose a day on the way there* »), les pauses, les indications scéniques telle que « avec une légère condescendance », les aspects proxémiques, etc.

RETOUR A LA PERFORMANCE

Durée : 40 min.

Après avoir mémorisé leurs répliques et répété le dialogue, les apprenants le jouent à nouveau en veillant à l'intonation, aux déplacements et aux pauses, et en utilisant si nécessaire des accessoires (téléphone portable, ordinateur, livre, etc.).

DEVOIRS À LA MAISON

Durée prévue : 60 min.

Devoir à faire individuellement - écrire un monologue sur le sujet suivant : « *Des vacances qui se sont mal passées* ».

Les apprenants écrivent un court monologue sur une anecdote de voyage, réelle ou fictive, qui leur est arrivée, à eux ou à une personne qu'ils connaissent. Ils l'écrivent à la première personne du singulier ou ils adoptent le point de vue d'un personnage. On donne aux apprenants l'indication de ne pas utiliser les dictionnaires ou Internet, mais autant de vocabulaire anglais connu d'eux. En écrivant sur des vacances qui se sont mal passées, ils doivent utiliser les formes verbales au passé et les actes de paroles pour réserver un

séjour.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Cette Unité Didactique a fait l'objet de deux cours. Bien qu'elle ne présente pas beaucoup de points grammaticaux, elle exige l'utilisation de structures et d'outils rhétoriques pour exprimer des émotions. L'objectif principal de cette unité est de présenter quelques structures complexes en contexte et d'amener les apprenants à les utiliser en soulignant leur sens par l'utilisation du paralangage.

La meilleure façon de le faire était de créer de nombreuses mini-situations à jouer dans le but de changer les aspects fonctionnels de la langue en conformité avec le contexte qui a été présenté.

Les apprenants ont participé activement et avec enthousiasme tout au long de l'unité.

Novacultur ITALIE	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATIONS GÉNÉRALES	
Langue cible	Anglais
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>) <i>THE TRUMAN SHOW</i> , script écrit par Andrew Niccol en 1998.	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	N/A
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Un étrange agent de voyage</i>
Description de l'activité	Après avoir joué la scène, les formateurs posent les 5 questions de compréhension générale aux apprenants : qui ? pourquoi ? quand ? où ? qu'est-ce qui se passe dans la scène ? Les apprenants, qui n'ont pas plus d'informations que ce qu'ils ont vu et entendu lorsque les formateurs ont joué la scène, essaient de comprendre le sens général de la scène. Ensuite, les apprenants sont divisés en petits groupes et continuent à discuter entre eux pendant que les formateurs vont de groupe en groupe et jouent le rôle de facilitateurs. Enfin, le texte est remis aux apprenants. Ils le lisent au sein des groupes et essaient de le comprendre en parlant uniquement en anglais ; parfois ils demandent la signification d'un mot ou d'une expression idiomatique et les formateurs les leur expliquent sans passer par la traduction. Les formateurs apportent également leur aide pour la

	<p>prononciation.</p> <p>Les apprenants se mettent par deux, ils discutent de la façon de jouer la scène pendant cinq minutes, répètent le texte très rapidement, puis le jouent sans apprendre leurs répliques par cœur (toutes les Premières Performances sont filmées).</p>
<p>CAPSULE LINGUISTIQUE</p>	
<p>Niveau du CECRL visé</p> <p><i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i></p>	<p>A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/></p>
<p>Principales compétences linguistiques visées</p>	<p>CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/></p> <p>Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage</p>
<p>ACTES DE PAROLE</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Faire des suggestions - Puis-je vous aider ? - Est-ce que je peux vous aider ? - Vous cherchez quelque chose ? - Voulez-vous de l'aide ? - Vous avez besoin d'aide ? - Que puis-je faire pour vous aujourd'hui ? - Je ne ferais pas ça si j'étais vous • Demander des informations - Pourriez-vous me dire... ? - Savez-vous...? - Est-ce que par hasard vous connaissez... ? - Je voudrais savoir... - Pouvez-vous trouver des informations sur... ? - Je suis intéressé par... -Je cherche... • Exiger une explication 	

- Pouvez-vous me dire pourquoi...
- Je ne comprends pas pourquoi...
- Pouvez-vous expliquer pourquoi...
- Pourquoi est-ce que...

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

Structures grammaticales ciblées :

- *do / does* : pour mettre l'accent sur une émotion ou un contraste

En règle générale, nous n'utilisons pas *do* ou *does* dans les phrases affirmatives, mais nous pouvons utiliser ces mots pour mettre l'accent sur une émotion ou un contraste quand quelque chose nous tient à cœur. Nous insistons alors sur ces deux mots en les prononçant plus fort, plus longuement ou de façon plus aiguë. Lorsque l'on voit ces mots écrits, ils sont souvent en italique, en gras ou en majuscules.

Pour travailler cet aspect, nous répétons les phrases citées ci-dessus en insistant sur les mots sur *do* et *does*.

Nous travaillons également les caractéristiques spécifiques de l'accentuation des mots.

Plus spécifiquement :

- la première syllabe d'un mot clé est prononcée plus fort que les autres syllabes ;
- on baisse la voix à partir du mot accentué ;
- un mot-clé est prononcé plus lentement ;
- la prononciation d'une voyelle est allongée ;
- on fait une pause après avoir prononcé le mot ;
- l'accentuation des mots est accompagnée du langage du corps ;

- Les verbes causatifs

Sujet + verbe causatif + objet direct (qui) + verbe à l'infinitif

Les structures causatives : une chose ou une personne incite une autre chose ou une autre personne à faire ou à être quelque chose.

Exemples de structures causatives :

- *Have* (Donner à quelqu'un la responsabilité de faire quelque chose)
I had John fix the car (J'ai demandé à John de réparer la voiture).
- *I had my hair cut* (Je me suis fait couper les cheveux).
- *Make* (Inciter quelqu'un à faire quelque chose)

The teacher made the students work in groups (Le professeur a demandé aux étudiants de travailler en groupes).
Our boss made us work extra hours (Nous patron nous a demandé de faire des heures supplémentaires).
 - *Get* (convaincre quelqu'un de faire quelque chose)
He got the mechanic to repair the machine (Il a demandé au mécanicien de réparer la machine).
She got him to read more (Elle a réussi à me faire lire davantage).
 - *Let* (permettre à quelqu'un de faire quelque chose)
Jane let her son go out (Jane a donné la permission à son fils de sortir).
They let the children play in the yard (Ils ont laissé les enfants jouer dans la cour).
 - Autres verbes causatifs : *allow* (permettre), *help* (aider), *enable* (permettre), *keep* (garder), *hold* (tenir), *force* (forcer), *require* (exiger), *persuade* (persuader).

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale	D <input checked="" type="checkbox"/> JR <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Rythme, atmosphère, interaction

AUTRES INFORMATIONS

Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs produits à la maison	Raconter une histoire : des vacances qui se sont mal passées.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Bien que cette unité ne présente pas beaucoup de points grammaticaux, elle exige l'utilisation de structures et d'outils rhétoriques pour exprimer des émotions. L'objectif principal de cette unité est de présenter quelques structures complexes en contexte et d'amener les apprenants à les utiliser en soulignant leur sens par l'utilisation du paralangage.

La meilleure façon de le faire était de créer de nombreuses mini-situations à jouer dans le but de changer les aspects fonctionnels de la langue en conformité avec le contexte qui a été présenté.

Les apprenants ont participé activement et avec enthousiasme tout au long de l'unité.

TEXTE (en anglais)

Inside the travel agency - Day

TRUMAN takes a seat at the only desk in an empty travel agency. The travel brochures and posters that adorn the walls all feature destinations that bear a striking similarity to picturesque Seahaven. Another poster spells out the dangers of travel -- "TRAVELLERS BEWARE -- Terrorists, Disease, Wild Animals, Street Gangs." A female TRAVEL AGENT enters from a rear door.

AGENT

I'm sorry to keep you. How can I help?

TRUMAN

I want to book a flight to Fiji.

AGENT

Where exactly?

TRUMAN

(believing she is being deliberately obtuse)

Fiji.

AGENT

(a grace of condescension)

Where in Fiji? What island?

TRUMAN

I'm sorry, er... the biggest one.

AGENT

(entering the destination in her computer)

Viti Levu. For how many?

TRUMAN

(finding the question suspicious)

One.

AGENT

When do you want to leave, remembering, of course, you do lose a day on the way there?

TRUMAN

Today.

AGENT

(reading off her computer screen)

I'm sorry. I don't have anything for at least a month.

TRUMAN

(suspicious)

A month.

AGENT

(patently explaining)

It's the busy season.

TRUMAN

(paranoia showing)

You are a travel agent, aren't you?

(reading her nametag)

"Doris"? Your job is to help people travel.

AGENT

(showing amazing restraint)

I do have a fabulous rate on a cruise ship departing for Fiji tomorrow. But you wouldn't want to do that.

TRUMAN

Why wouldn't I?

AGENT

I thought you were in a hurry.

TRUMAN

(calming down)

That's right.

AGENT

You want to book the flight?

TRUMAN

It doesn't matter. I'll make other arrangements.

TRADUCTION EN FRANCAIS

A l'intérieur de l'agence de voyages – En journée

TRUMAN s'assoit sur un siège placé devant l'unique bureau d'une agence de voyages vide. Les brochures et les posters qui décorent les murs présentent tous des destinations ressemblant étrangement à des paysages marins paradisiaques. Un autre poster liste les dangers inhérents aux voyages : « VOYAGEURS, FAITES ATTENTION aux terroristes, aux maladies, aux animaux sauvages et aux gangs de rue. » Une femme travaillant à l'agence de voyages entre par une porte à l'arrière de l'agence.

AGENT

Désolée de vous avoir fait attendre. Que puis-je faire pour vous ?

TRUMAN

Je voudrais réserver un vol pour Fidji.

AGENT

Où exactement ?

TRUMAN

(Pensant que l'agent de voyages fait exprès de ne pas comprendre)

À Fidji.

AGENT

(D'un air condescendant)

Où ça, à Fidji ? Quelle île ?

TRUMAN

Désolé, je ne sais pas, euh... La plus grande.

AGENT

(entrant la destination dans son ordinateur)

Viti Levu. Pour combien de personnes ?

TRUMAN

(trouvant la question suspecte)

Une.

AGENT

Quand est-ce que vous voulez partir ? N'oubliez pas que le voyage vers Fidji vous fait perdre un jour entier.

TRUMAN

Aujourd'hui.

AGENT

(regardant l'écran de son ordinateur)

Je suis désolée. Je n'ai aucun vol avant un mois.

TRUMAN

(Sur ses gardes)

Un mois ?

AGENT

(expliquant clairement)

C'est la haute saison.

TRUMAN

(l'air paranoïaque)

Vous êtes agent de voyages, oui ou non ?

(lisant le badge sur la poitrine de l'agent)

Doris ? Votre travail est d'aider les gens à voyager.

AGENT

(faisant preuve de grande retenue)

J'ai effectivement un très bon prix sur une croisière partant demain pour les Îles Fidji. Mais je pense que vous ne voudrez pas la faire.

TRUMAN

Et pourquoi donc ?

AGENT

Je pensais que vous étiez pressé.

TRUMAN

(se calmant)

Oui... C'est vrai...

AGENT

Donc, vous voulez réserver le vol ?

TRUMAN

Ce n'est pas grave. Je me débrouillerai autrement.

Novacultur ITALIE	
DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE	
Langue cible	Anglais
Titre de l'unité	<i>Mésaventure de voyage</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants, pratiquer la narration, améliorer la capacité à écrire un monologue traitant d'un sujet donné qui sera ensuite joué, consolider les structures grammaticales vues dans l'Unité Didactique principale.
Nombre de cours requis	1 cours de 3 heures, incluant une pause de 10 minutes + devoirs à la maison.
Activités d'échauffement Durée : 15 min.	Activités d'échauffement physique et de la voix comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 30 min.	Les Input de cette Unité Didactique Satellite sont les monologues joués et préparés par les apprenants en devoir à la maison. Les apprenants lisent leurs dialogues « Mésaventure de voyage ».
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 45 min.	Groupes de discussion sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture du monologue : les apprenants sont-ils parvenus à intégrer dans leur texte le maximum du vocabulaire anglais qu'ils connaissent ? Ont-ils, occasionnellement, eu recours aux dictionnaires, aux livres de grammaire ou aux ressources en ligne ? Réflexions communes sur les structures grammaticales utilisées dans les scripts.
ACTOR STUDIO Durée : 45 min.	Plusieurs aspects du jeu théâtral ont été cités et décrits en fonction de chaque monologue rédigé par les apprenants : est-ce que le monologue est un récit fait à la troisième personne ou à la première personne du singulier ? À qui racontez-vous l'histoire et pourquoi ? Si, dans votre histoire, il y a quelques éléments non réalistes, magiques ou relevant du rêve, quelle est la meilleure façon de les présenter ? Accentuez-vous convenablement les mots de manière à faire passer le message général de votre monologue ?

	Etc.
RETOUR À LA PERFORMANCE Durée : 40 min.	Après avoir appris leurs monologues par cœur à la maison et les avoir répétés, les apprenants les jouent à nouveau en tenant compte des déplacements, des intonations, des pauses et en utilisant les accessoires si besoin est.
DEVOIRS À LA MAISON Durée prévue : 30 min.	Les apprenants mémorisent leur texte par cœur après les corrections de la phase de Réflexion linguistique.
NOTES PÉDAGOGIQUES	<p>Cette même activité peut devenir un input pour les activités d'écriture créative. Les apprenants peuvent travailler en binômes pour écrire un dialogue dont le sujet est une mésaventure de vacances.</p> <p>Les personnages présents dans ce dialogue peuvent être :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans un aéroport : un voyageur / le responsable de l'enregistrement des bagages <i>Au début, le voyageur n'arrive pas à retrouver son passeport.</i> • dans un hôtel : un client / le réceptionniste <i>Le réceptionniste n'arrive pas à retrouver le numéro de réservation du client.</i> • dans un taxi : un client / le conducteur du taxi. <i>Le conducteur du taxi n'arrive pas à trouver la destination indiquée au départ par le client.</i>

Novacultur ITALIE	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATIONS GÉNÉRALES	
Langue cible	Anglais
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input checked="" type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	<p>Les apprenants pouvaient écrire ce qu'ils voulaient, ce qui a permis à tout le monde d'exprimer sa créativité à 100%. Les apprenants n'ayant pas d'histoire personnelle à raconter en ont inventé une, exerçant ainsi toute leur liberté, leur fantaisie, leur imagination et leur entrain, ce qui a permis de rendre étrange le familier et surtout de pratiquer la langue.</p> <p>Ils ont pris l'habitude de mieux manier la langue en produisant leurs propres écrits. L'écriture créative permet d'ajouter de nouvelles significations au vocabulaire et aux structures grammaticales avec lesquelles les apprenants se sont familiarisés depuis plus ou moins longtemps.</p> <p>Nous avons introduit une dimension de coopération dans une activité que l'on pratique habituellement seul. Au départ, les apprenants travaillant en binômes ont vérifié mutuellement leurs textes pour voir ce qui pouvait être modifié ou corrigé.</p>
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Mésaventure de voyage</i>
Description de l'activité	Les apprenants écrivent un court monologue sur une anecdote de

	voyage, réelle ou fictive, qui leur est arrivée, à eux ou à une personne qu'ils connaissent. Ils l'écrivent à la première personne du singulier ou ils adoptent le point de vue d'un personnage. On leur demande de ne pas utiliser les dictionnaires ou Internet, mais autant de vocabulaire anglais possible. En écrivant sur des vacances qui se sont mal passées, ils doivent utiliser les formes verbales au passé et les actes de paroles pour réserver un séjour.
--	--

CAPSULE LINGUISTIQUE

Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLE	Exprimer l'agacement, le regret, faire des réclamations et évoquer des problèmes, etc.

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

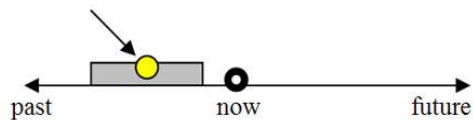
- Formes passées : passé simple, passé continu, passé parfait.
- Relations entre ces phrases écrites au discours direct et au discours indirect (dans un style narratif).

Passé simple	Passé continu	Passé parfait
Signification : l'action s'est déroulée dans le passé. Expressions de temps : hier, la semaine dernière, l'année dernière, en 1996, en 2010, il y a deux ans. Exemples : sa maison a été construite il y a un an. Elle a décroché un bon emploi la semaine dernière. Le téléphone a été inventé par Alexander	Signification : l'action était en train de se dérouler (1) quand une autre action marquée dans le passé s'est déroulée (2) à un certain temps, dans le passé. Expressions de temps : pendant, quand, hier à cinq heures pile. Exemples : quand je suis arrivé à	Signification : l'action s'est passée avant une autre action passée ou avant un certain moment, dans le passé. Expressions de temps : au même moment, avant, après, en 1990, hier, la semaine

Bell.	l'hôpital, Tom se faisait examiner par le médecin.	dernière. Exemples : le temps de revenir, le travail sur le projet était terminé. Au cours de l'année 1995, tous les appartements du nouveau bâtiment ont été vendus.	
-------	--	--	--

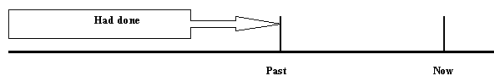
Le changement de situation, qui se fait selon le fonctionnement combiné de ces formes, n'a pas seulement été expliqué, il a également été joué. Dans les exemples suivants, le formateur a joué le rôle d'une personne arrivant à une fête. Un apprenant a joué le rôle de John.

- Passé simple + passé continu



Quand je suis arrivé à la fête, John était en train de partir.

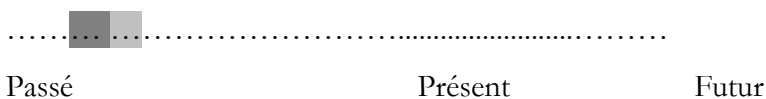
- Passé simple + passé parfait



Quand je suis arrivé à la fête, John était déjà parti.

- Passé simple + passé simple

(1) (2)



- Adjectif utilisé pour décrire des sentiments négatifs et des mauvaises vacances

Sentiments :



Les apprenants ont décrit leur mésaventure de vacances en l'exprimant par un sentiment (désorienté, surpris, en colère, timide, etc.)

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale

D JR M IMP

D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation

Compétences théâtrales

Style, rythme, atmosphère, impact émotionnel

AUTRES INFORMATIONS

Éléments culturels et sociolinguistiques

N/A

Devoirs produits à la maison

Les apprenants mémorisent leur texte par cœur après les corrections de la phase de Réflexion linguistique.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Cette même activité peut devenir un input pour les activités d'écriture créative. Les apprenants peuvent travailler en binômes pour écrire un dialogue dont le sujet est une mésaventure de vacances.

Les personnages présents dans ce dialogue peuvent être :

- dans un aéroport : un voyageur / le responsable de l'enregistrement des bagages

Au début, le voyageur n'arrive pas à retrouver son passeport.

- dans un hôtel : un client / le réceptionniste

Le réceptionniste n'arrive pas à retrouver le numéro de réservation du client.

- dans un taxi : un client / le conducteur du taxi.

Le conducteur du taxi n'arrive pas à trouver la destination indiquée au départ par le client.

Centre CIAL Portugal

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE

Langue cible	Portugais
Titre de l'unité	<i>Allons faire les magasins !</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'Unité Didactique	Apprendre et s'entraîner à : <ul style="list-style-type: none">- poser des questions à quelqu'un sur ses préférences- exprimer des préférences et des opinions- être capable d'adapter théâtralement un texte donné- jouer un dialogue entre un client et un vendeur/une vendeuse
Nombre de cours requis	1 cours/jour (7 heures, pauses incluses) = 10,5 leçons de 40 minutes chacune.

Activités d'échauffement

Durée : 35 min.

Travail d'expression en groupe

Le formateur demande aux apprenants de se promener. Une balle circule entre eux, ils se la lancent. Cette activité facilite le contact visuel et développe la confiance entre les uns et les autres.

Travail d'imitation

Les apprenants imitent des animaux pour libérer le corps et les mouvements.

Travail sur le rythme

Chaque apprenant se joint au groupe et y cherche sa position. Il doit garder le même rythme que le reste du groupe.

INPUT

Durée : 40 min.

Les formateurs jouent un court dialogue en insistant sur la prononciation, l'intonation, les pauses et les éléments non-verbaux, comme la proxémie et le langage corporel.

De l'INPUT à la PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 60min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Les apprenants se familiarisent avec le texte : après le jeu, les formateurs aident les apprenants à repérer les principaux éléments du dialogue : qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? Cette phase facilite la compréhension globale du dialogue.

Dans un second temps, par petits groupes, les apprenants discutent du dialogue et de ce qu'ils ont compris. Le formateur les guide et leur offre l'aide nécessaire. Le texte leur est ensuite distribué, ils le lisent et en discutent. La langue cible est utilisée dans leur discussion. Le formateur corrige la prononciation et explique les mots et expressions demandés sans passer par la traduction. Il paraphrase et mime.

PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 60 min (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Par deux, les apprenants se mettent d'accord sur la manière de jouer le dialogue. Ils répètent et le jouent. Ils n'apprennent pas le texte par cœur. Ces performances sont filmées.

RÉFLEXION LINGUISTIQUE

Durée : 90 min.

Actes de paroles visés :

- Poser des questions :
 - Puis-je vous aider ?
 - Quelle est votre taille ?
 - Préfereriez-vous... ?
 - Quelle couleur souhaitez-vous ?
- Dire et manifester ses préférences :
 - Je préfère...
 - Je n'aime pas...
 - Vous n'auriez pas...

Structures grammaticales ciblées :

- les pronoms interrogatifs
- la structure de la phrase interrogative en portugais.

Comment la phase de Réflexion linguistique et les autres phases (Devoirs à la maison ou Actor Studio) génèrent l'Unité Didactique Satellite.

À partir de leur propre expérience ou pas, les apprenants devront, par deux, imaginer un dialogue entre un client et un vendeur ou une vendeuse. Ils devront poser des questions sur les vêtements, les tailles, les couleurs, etc. Le dialogue leur permettra de personnaliser la situation proposée par l'input et d'en devenir un personnage.

ACTOR STUDIO

Durée : 90 min.

Pendant cette phase, les apprenants regardent les vidéos de leurs Premières Performances. La vidéo est arrêtée à chaque fois qu'un aspect linguistique et théâtral est à interroger. Ainsi, plusieurs éléments sont examinés et discutés : la prononciation, l'intonation, les pauses, les indications scéniques, la proxémique etc.

RETOUR A LA PERFORMANCE

Durée : 50 min.

Les apprenants mémorisent leur texte et le répètent. Ils le jouent ensuite en faisant particulièrement attention à l'intonation, aux déplacements et aux pauses.

DEVOIR A LA MAISON

Aucun devoir n'a été donné.

CIAL PORTUGAL	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATIONS GÉNÉRALES	
Langue cible	Portugais
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Autres auteurs <input checked="" type="checkbox"/>
Activités d'écritures créatives	N/A
Lieu de la production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Allons faire les magasins !</i>
Description de l'activité	<p>Les apprenants se familiarisent avec le texte : après le jeu, les formateurs les aident à repérer les principaux éléments du dialogue : qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? Cette phase facilite la compréhension globale du dialogue.</p> <p>Dans un second temps, par petites groupes, les apprenants discutent du dialogue et de ce qu'ils ont compris. Le formateur les guide et leur offre l'aide nécessaire. Le texte leur est ensuite distribué, ils le lisent et en discutent. La langue cible est utilisée dans leur discussion. Le formateur corrige la prononciation et explique les mots et expressions demandés sans passer par la traduction. Il paraphrase et mime.</p>

CAPSULE LINGUISTIQUE

Niveau du CECRL visé

A1 A2 B1 B2 C1 C2

(Cadre européen commun de référence pour les langues)

Principales compétences linguistiques visées

CO CE PO PE INT META
 Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage

ACTES DE PAROLES

Actes de paroles visés :

- Poser des questions :
 - Puis-je vous aider ?
 - Quelle est votre taille ?
 - Préfèreriez-vous... ?
 - Quelle couleur souhaitez-vous ?
- Dire et manifester ses préférences :
 - Je préfère...
 - Je n'aime pas...
 - Vous n'auriez pas...

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

Structures grammaticales ciblées :

- les pronoms interrogatifs
- la structure de la phrase interrogative en portugais.

En portugais, l'élément interrogatif « é que » permet de conserver la structure de la phrase simple : sujet-verbe-objet. Sans cet élément, la structure de la phrase doit être modifiée. Plus difficile à apprendre pour les étrangers, la structure de la phrase interrogative est alors : verbe-sujet-objet.

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale

D JR M IMP
 D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation

Compétences théâtrales

Rythme, Ambiance, Interaction

AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs produits à la maison	N/A
NOTES PÉDAGOGIQUES	
Le vocabulaire est contextualisé, son sens est expliqué grâce au paralangage. Les structures sont apprises progressivement (par morceaux) à travers des mini-dialogues et des mini-situations.	

CIAL PORTUGAL

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE

Langue cible	Portugais
Titre de l'Unité	<i>Allons faire les magasins !</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants, exploiter l'expérience personnelle, construire et/ou améliorer la capacité à écrire sur un sujet donné un monologue qui sera ensuite joué, consolider les structures grammaticales et le vocabulaire vus dans l'Unité Didactique principale.
Nombre de cours requis	5,25 leçons de 40 minutes (pauses incluses)
Activités d'échauffement Durée : 15 min.	Activités physiques et vocales comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 30 min.	Les inputs de cette Unité Didactique Satellite sont joués : les apprenants lisent leur dialogue : <i>Allons faire les magasins !</i>
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 45 min.	Réflexion sur les structures grammaticales contenues dans le texte.
ACTOR STUDIO Durée : 45 min.	Les discussions ont porté sur l'humeur des personnages et sur la façon dont cela s'est reflété dans le dialogue - l'intonation pour traduire l'humeur et les sentiments des personnages - et sur les différences entre les attitudes de la clientèle de la boutique et le comportement des vendeurs : le ton et l'intonation des questions posées.
RETOUR A LA PERFORMANCE Durée : 25 min.	Après avoir appris leur texte et l'avoir répété, les apprenants le jouent. Pour une performance réussie, une attention particulière est portée aux intonations, aux déplacements et aux accessoires.
DEVOIRS À LA MAISON	N/A

NOTES PÉDAGOGIQUES	<p>Cette même activité peut être utilisée pour un exercice de jeu créatif :</p> <ul style="list-style-type: none">- les apprenants jouent le même dialogue mais avec une contrainte : le client doit exprimer un certain sentiment, l'intérêt, le désintérêt, la préférence, etc. ;- les apprenants jouent le dialogue par deux ;- ils jouent face à leurs camarades. L'improvisation est encouragée.
Matériel joint : Vidéo clip.	

CIAL PORTUGAL

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Langue cible	Portugais
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input checked="" type="checkbox"/> Documents provenant d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	Les apprenants ont été encouragés à être originaux et imaginatifs. Ils se sont habitués à la méthode Glottodrama et à mieux parler le portugais en produisant leurs propres dialogues. Une évaluation alternative leur a été présentée : ils le sont par leurs camarades, ce qui est un bon moyen de consolider leur connaissance de la langue. Cette technique de vérification entre apprenants a également contribué au développement de la coopération et de la collaboration au sein du groupe.
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Allons faire les magasins !</i>
Description de l'activité	Un court dialogue entre un(e) client(e) et un vendeur/une vendeuse. Les apprenants ont utilisé les questions et les réponses contenues dans le dialogue de l'input (qui ont donc été déjà vues).

CAPSULE LINGUISTIQUE	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLES	Exprimer la préférence, l'intérêt, le désintérêt.
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE	
En portugais, l'élément interrogatif « é que » permet de conserver la structure de la phrase simple : sujet-verbe-objet. Sans cet élément, la structure de la phrase doit être modifiée. Plus difficile à apprendre pour les étrangers, la structure de la phrase interrogative est alors : verbe-sujet-objet.	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quanto é que esse casaco custa ? (Combien est-ce que ce manteau coûte ?) ➤ Quanto custa esse casaco? (Combien coûte ce manteau ?) 	
ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
Typologie théâtrale	D <input type="checkbox"/> JR <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Style, cadence, atmosphère
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs à la maison	Les apprenants doivent mémoriser leur texte par cœur après les corrections.
NOTES PÉDAGOGIQUES	Cette même activité peut être utilisée pour un exercice de jeu créatif : - les apprenants jouent le même dialogue mais avec une contrainte : le client doit exprimer un certain sentiment, l'intérêt, le désintérêt, la préférence, etc. ;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- les apprenants jouent le dialogue par deux ;- les apprenants jouent face à leurs camarades. L'improvisation est encouragée. |
|--|--|

TEXTE : TRADUCTION EN FRANÇAIS

Exemple : dialogue écrit par les apprenants

« Bonjour. Puis-je vous aider? »

« Oui. J'aimerais voir cette chemise. »

« Cette chemise verte très simple ? »

« Non, cette chemise à carreaux qui est juste à côté de vous. »

« La voici. Voulez-vous l'essayer ? Quelle taille faites-vous ? »

« Je ne sais pas exactement, mais plutôt une grande taille. Celle-ci semble vraiment petite et je préfère les vêtements amples et confortables. »

« Très bien. Que pensez-vous de celle-ci ? Elle est simple, bleue et très jolie. »

« Vous avez raison. J'aimerais aussi essayer une cravate. J'aime beaucoup celle qui se trouve là-bas. »

« Vous avez très bon goût. Je vous en prie, les cabines sont juste là. »

Fundatia EuroEd ROUMANIE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE

Langue cible	Roumain
Titre de l'unité	<i>Un patient bien étrange</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'Unité Didactique	Apprendre et pratiquer les actes de parole suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions sur l'état de santé de quelqu'un - Exprimer de la sympathie - Se plaindre de l'état de santé de quelqu'un - Donner des conseils - Adapter théâtralement un texte donné - Jouer un dialogue entre un patient et son médecin
Nombre de cours requis	2 cours de 3 heures chacun, dont 2 pauses de 10 minutes + devoirs à la maison
Activités d'échauffement	Durée : 40 min.
<p><i>Travail d'expression en groupe</i></p> <p>Le formateur annonce différents états (être en colère, triste, heureux, nerveux, désespéré, fatigué, etc.) et les mime ; les apprenants les répètent et les miment.</p> <p><i>Les émotions en marchant</i></p> <p>Les apprenants forment un cercle. Tous marchent en cercle. Le formateur demande aux apprenants de manifester physiquement une émotion tout en continuant à marcher en cercle. Il peut également leur demander de passer un par un devant le reste de la classe et de manifester un sentiment tout en marchant. Les autres doivent alors deviner l'émotion mimée.</p>	

Les apprenants se familiarisent avec le texte : après le jeu, les formateurs les aident à repérer les principaux éléments du dialogue : qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? Cette phase facilite la compréhension globale du dialogue.

Dans un second temps, par petits groupes, les apprenants discutent du dialogue et de ce qu'ils ont compris. Le formateur les guide et leur offre l'aide nécessaire. Le texte leur est ensuite distribué, ils le lisent et en discutent. La langue cible est utilisée dans leur discussion. Le formateur corrige la prononciation et explique les mots et expressions demandés sans passer par la traduction. La traduction directe n'est pas encouragée : il paraphrase et mime à la place.

PREMIERE PERFORMANCE

Durée : 40 min. (variable selon le nombre d'apprenants)

Les apprenants travaillent en binômes et discutent de la manière de jouer le dialogue. Ils n'apprennent pas leurs répliques par cœur. Ils répètent puis jouent la saynète. Les performances sont filmées.

REFLEXION LINGUISTIQUE

Durée : 90 min. divisées en 2 périodes de 45 minutes pour chaque cours.

Actes de parole visés :

- Questionner quelqu'un sur sa santé

- Qu'avez-vous ?

- Quel est le problème ?

- Est-ce douloureux ?

- Avez-vous besoin d'aide ?

- Quels sont vos symptômes ?

- Se plaindre de sa santé

- J'ai la tête qui tourne.

- J'ai mal à la tête.

- J'ai de la fièvre.

- Je n'arrive pas à dormir.

- Je tousse.

- J'éternue.

- J'ai mal à la poitrine.

- Exprimer de la sympathie

- Je suis désolée...

- Ne vous inquiétez pas, ça va aller...

• Donner des conseils

- Il faut prendre ce médicament.

- Buvez du thé bien chaud.

- Reposez-vous.

- Il est important de dormir.

Structures grammaticales ciblées :

- L'adjectif :

En roumain, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne. Il y a quatre types d'adjectifs :

les adjectifs invariables (*roz, mov, gri, eficace, etc.*)

Les adjectifs à 2 formes : ils se terminent par -e (*dulce, mare*) ou par -i

Les adjectifs à 3 formes : ils se terminent par une consonne (*mic, etc.*), par -e ou par -u (*auriu, rosu, etc.*)

Les adjectifs à 4 formes : ils se terminent par une consonne (*suparat, frumos, etc.*), par -u (*negru, etc.*)

Activité d'écriture créative :

Un travail d'écriture créative à faire à la maison a été confié aux apprenants. Cf. La rubrique Devoirs à la maison.

-

En binômes, les apprenants vont devoir imaginer un dialogue entre un médecin et un patient/une patiente, en se fondant sur leurs expériences vécues ou sur une expérience imaginaire. Ils doivent utiliser les expressions et formules propres servant à questionner quelqu'un sur sa santé, donner des conseils, exprimer de la sympathie et se plaindre de sa santé. Ce dialogue aidera les apprenants à personnaliser la situation et à entrer dans les personnages.

ACTOR STUDIO

Durée : 60 min.

Pendant cette phase, les apprenants regardent les vidéos de leurs Premières Performances. La vidéo est arrêtée à chaque fois qu'un aspect linguistique et théâtral est à interroger. Ainsi, plusieurs éléments sont examinés et discutés : la prononciation (tout particulièrement Ă et Â), l'intonation, les pauses, les indications scéniques, la proxémique etc.

RETOUR À LA PERFORMANCE

Durée : 40 min.

Les apprenants apprennent leur texte et le répètent. Ensuite, ils le jouent une nouvelle fois en faisant

particulièrement attention à l'intonation, aux déplacements, aux pauses et aux accessoires (la blouse blanche du médecin, ses instruments, etc.)

DEVOIR À LA MAISON

Durée : 30 min.

Devoir individuel. Rédigez un dialogue sur ce sujet : *Un patient bien étrange.*

Les apprenants doivent écrire un court dialogue entre un médecin et un/une patient(e). Ils doivent être originaux et utiliser les structures vues pendant le cours.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Cette Unité Didactique a fait l'objet de deux cours. La structure grammaticale présentée dans cette unité est l'adjectif (plus particulièrement, les adjectifs servant à exprimer des émotions). Le vocabulaire est présenté dans son contexte, l'accès au sens se fait grâce au paralangage. Les structures sont apprises progressivement à travers des mini-dialogues et des mini-situations.

Fundatia EuroEd ROUMANIE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Langue cible	Roumain
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	N/A
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Un patient bien étrange</i>
Description de l'activité	Les apprenants se familiarisent avec le texte : après le jeu, les formateurs aident les apprenants à repérer les principaux éléments du dialogue : qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? Cette phase facilite la compréhension globale du dialogue. Dans un second temps, par petits groupes, les apprenants discutent du dialogue et de ce qu'ils ont compris. Le formateur les guide et leur offre l'aide nécessaire. Le texte leur est ensuite distribué, ils le lisent et en discutent. La langue cible est utilisée dans leur discussion. Le formateur corrige la prononciation et explique les mots et expressions demandés sans passer par la traduction. La traduction directe n'est pas encouragée : il paraphrase et mime à la place.

CAPSULE LINGUISTIQUE

Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
--	--

Principales compétences linguistiques visées	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/>
	Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage

ACTES DE PAROLE

Actes de parole visés :

• Questionner quelqu'un sur sa santé

- Qu'avez-vous ?

- Quel est le problème ?

- Est-ce douloureux ?

- Avez-vous besoin d'aide ?

- Quels sont vos symptômes ?

• Se plaindre de sa santé

- J'ai la tête qui tourne.

- J'ai mal à la tête.

- J'ai de la fièvre.

- Je n'arrive pas à dormir.

- Je tousse.

- J'éternue.

- J'ai mal à la poitrine.

• Exprimer de la sympathie

- Je suis désolée...

- Ne vous inquiétez pas, ça va aller...

• Donner des conseils

- Il faut prendre ce médicament.

- Buvez du thé bien chaud.

- Reposez-vous.

- Il est important de dormir.

PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE

Structures grammaticales ciblées :

- L'adjectif :

En roumain, l'adjectif s'accord en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne. Il y a quatre types d'adjectifs :

les adjectifs invariables (*roz, mov, gri, eficace, etc.*)

Les adjectifs à 2 formes : ils se terminent par *-e* (*dulce, mare*) ou par *-i*

Les adjectifs à 3 formes : ils se terminent par une consonne (*mic, etc.*), par *-e* ou par *-u* (*auriu, rosu, etc.*)

Les adjectifs à 4 formes : ils se terminent par une consonne (*suparat, frumos, etc.*), par *-u* (*negru, etc.*)

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale

D JR M IMP

D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation

Compétences théâtrales

Rythme, atmosphère, interaction

AUTRES INFORMATIONS

Éléments culturels et sociolinguistiques

N/A

Devoirs produits à la maison

Devoir individuel. Rédigez un dialogue sur ce sujet : *Un patient bien étrange.*

Les apprenants doivent écrire un court dialogue entre un médecin et un/une patient(e). Ils doivent être originaux et utiliser les structures vues pendant le cours.

NOTES PÉDAGOGIQUES

La structure grammaticale présentée dans cette unité est l'adjectif (plus particulièrement, les adjectifs servant à exprimer des émotions). Le vocabulaire est présenté dans son contexte, l'accès au sens se fait grâce au paralangage. Les structures sont apprises progressivement à travers des mini-dialogues et des mini-situations.

TEXTE :

Le médecin : Je vous en prie, entrez. Bonjour !

Le patient : Bonjour !

Le médecin : Qu'avez-vous ?

Le patient : J'ai mal à la tête, je ne me sens pas bien.

Le médecin : Quels sont vos symptômes ?

Le patient : J'ai des vertiges.

Le médecin : Dormez-vous assez ?

Le patient : Non, je n'arrive pas à dormir.

Le médecin : Faites-vous des cauchemars ?

Le patient : Oui, c'est horrible.

Le médecin : Je vais vous examiner. Essayez de marcher sur les talons.

Le patient : Je ne peux pas ; j'ai la tête qui tourne.

Le médecin : Je suis désolé, il faut vraiment que vous rentriez chez vous... Revenez demain.

Le patient : J'espère que tout ira bien.

Fundatia EuroEd ROUMANIE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE

Langue cible	Roumain
Titre de l'unité	<i>Un patient bien étrange</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants ; pratiquer des dialogues, améliorer la capacité à écrire un dialogue traitant d'un sujet donné et devant être joué sur scène, consolider les structures grammaticales vues dans l'Unité Didactique Principale.
Nombre de cours requis	1 cours de 3 heures (dont une pause de 10 minutes incluse) + devoirs à la maison
Activités d'échauffement Durée : 15 min.	Activités d'échauffement physique et de la voix comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 30 min.	Les Input de cette Unité Didactique Satellite sont les dialogues joués et préparés par les apprenants en devoirs à la maison. Les apprenants lisent leurs dialogues <i>Un patient bien étrange</i> .
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 45 min.	Groupes de discussion sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture du dialogue : les apprenants sont-ils parvenus à intégrer un maximum de vocabulaire roumain qu'ils connaissaient déjà dans leur texte ? Ont-ils eu occasionnellement recours aux dictionnaires, aux livres de grammaire ou aux ressources en ligne ? Réflexions communes sur les structures grammaticales utilisées dans les scripts.
ACTOR STUDIO Durée : 45 min.	Discussions portant sur l'humeur des personnages et la manière dont ces humeurs ont été rendues dans le dialogue, réel ou imaginaire, sur l'intonation utilisée pour faire transparaître les sentiments et les humeurs des personnages, sur les différences entre l'attitude du médecin et du patient, sur le ton et l'intonation des questions posées à la fois par le médecin et par le patient.
RETOUR À LA PERFORMANCE	Après avoir appris leurs dialogues par cœur et les avoir répétés, les apprenants les jouent de nouveau en veillant aux déplacements,

Durée : 40 min.	aux intonations et en utilisant des accessoires.
DEVOIRS À LA MAISON Durée prévue : 30 min.	Les apprenants mémorisent leur texte par cœur après les corrections de la phase de Réflexion linguistique.
NOTES PÉDAGOGIQUES	Cette même activité peut devenir un input pour les activités d'écriture créative et pour les activités théâtrales. <ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants peuvent travailler en binômes et écrire une histoire sur un patient intéressant ou écrire une histoire à partir d'une situation réelle ou imaginaire vécue chez le médecin. - Les apprenants jouent le même dialogue dans lequel le médecin et le patient expriment un sentiment donné (agacement, joie, inquiétude, etc.), les autres apprenants doivent deviner le sentiment exprimé par les personnages jouant dans ce dialogue. - Les apprenants forment des binômes et jouent le dialogue : le médecin parle et le patient ne fait que mimer ses répliques. - Les apprenants miment le dialogue devant leurs compagnons et un autre apprenant explique ce qu'il se passe sur la scène. - Les apprenants enrichissent le dialogue en ajoutant de nouvelles répliques, seuls ou en binômes, de manière à ce que la nouvelle version du dialogue soit, ou non, reconnue par leur partenaire. Ensuite, ils jouent le dialogue devant les autres apprenants (l'improvisation est vivement encouragée et conseillée).

Fundatia EuroEd ROUMANIE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Langue cible	Roumain
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input checked="" type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	Les apprenants ont été encouragés à être originaux et imaginatifs. Ils se sont habitués à mieux expérimenter et à manier le roumain en produisant leurs propres écrits (les dialogues). Une évaluation alternative a été présentée : les apprenants sont évalués par leurs camarades, ce qui est un moyen de consolider leur connaissance de la langue. Cette technique de vérification entre apprenants a également contribué au développement de la coopération et de la collaboration au sein du groupe.
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Un patient bien étrange</i>
Description de l'activité	Les apprenants ont rédigé un court dialogue entre un médecin et un patient, en se concentrant sur un type de sentiment. Le dialogue écrit était réel ou imaginaire. Ils ont été invités à faire preuve d'originalité et à éviter d'utiliser des informations trouvées sur Internet. Ils ont utilisé des questions et des réponses communes qu'auraient pu utiliser un médecin et son patient (les questions et les réponses ont déjà été

	présentées).				
CAPSULE LINGUISTIQUE					
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>				
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage				
ACTES DE PAROLE	Exprimer l'agacement, le regret, faire des réclamations et évoquer des problèmes, etc.				
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE					
Terminatiile adjectivelor					
	singulier		pluriel		exemple
	masc./neutre	féminin	masc.	n.f.	
Adjectif à 4 formes	-consoană -u	-a	-i	-e	frumos, frumoasă frumosi, frumoase negru, neagră, negri, negre
Adjectif à 3 formes	-consoană -(i)u -e	-a -(i)e	-i		mic, mică, mici auriu, aurie, aurii rosu, rosie, rosii
Adjectif à 2 formes	-e		-i		dulce, dulci mare, mari
Adjectif invariable	bleu, gri, maro, roz, mov, vernil, eficace, etc.				

1. Cum se simte?



a. entuziastă b. fericită c. amuzată

3. Cum se simte?



a. îngrijorat b. dezgustat c. supărat

2 : Cum se simte? ?



a. surprinsă b. îngrijorată c. supărată

4 : Cum se simte?



a. supărată b. rănită c. nesigură

Les apprenants ont dû écrire leur dialogue en utilisant un sentiment (par exemple : désorienté, surpris, en colère, timide, etc.)

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale

D JR M IMP

D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation

Compétences théâtrales

Style, rythme, atmosphère, impact émotionnel

AUTRES INFORMATIONS

Éléments culturels et sociolinguistiques

N/A

Devoirs produits à la maison

Les apprenants doivent mémoriser leur texte par cœur après les corrections de la phase de Réflexion linguistique.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Cette même activité peut devenir un input pour les activités d'écriture créative et les activités théâtrales.
- Les apprenants peuvent travailler en binômes et écrire une histoire sur un patient intéressant ou écrire une histoire à partir d'une situation réelle ou imaginaire vécue chez le médecin.
- Les apprenants jouent le même dialogue dans lequel le médecin et le patient expriment un sentiment donné (agacement, joie, inquiétude, etc.) et les autres apprenants doivent deviner le

sentiment exprimé par les personnages jouant dans ce dialogue.

- Les apprenants forment des binômes et jouent le dialogue : le médecin parle et le patient ne fait que mimer ses répliques.
- Les apprenants miment le dialogue devant leurs compagnons et un autre apprenant explique ce qu'il se passe sur la scène.
- Les apprenants enrichissent le dialogue en ajoutant de nouvelles répliques, seuls ou en binômes, de manière à ce que la nouvelle version du dialogue soit, ou non, reconnue par leur partenaire. Ensuite, ils jouent le dialogue devant les autres apprenants (l'improvisation est vivement encouragée et conseillée).

Exemples de dialogues écrits par les apprenants :

« Bonjour, entrez, s'il vous plaît !

- Bonjour.

- Bonjour. Ça ne va pas ?

- Je ne me sens pas très bien...

- Quels symptômes avez-vous ?

- J'ai mal à la poitrine, j'ai des problèmes de cœur. J'ai mal.

- Ne me touchez pas... Restez à distance, s'il vous plaît. Avez-vous d'autres symptômes ?

- Oui, j'entends des sifflements dans les oreilles.

- Dormez-vous assez ?

- Non, je ne crois pas. Je rêve de vous...

- Faites-vous des cauchemars ? Transpirez-vous ?

- Oui, j'ai tout le temps mal à la tête.

- S'il vous plaît, monsieur, laissez-moi vous examiner. Avancez, s'il vous plaît.

- Je ne peux pas, je ne peux pas... Je me sens de plus en plus faible.

- Essayez de marcher sur vos talons.

- J'ai la tête qui tourne.

- Tenez-vous sur une jambe et fermez les yeux, s'il vous plaît.

- Je ne peux pas. J'ai la tête qui tourne... Je vous aime !

- Non, vous avez juste des problèmes de cœur...
- Oui... C'est ça...
- Je n'ai aucun médicament pour traiter ce genre de problèmes. Je suis marié.
- S'il vous plaît.
- Vous devriez rentrer chez vous. Allons, allons... Je suis vraiment désolé, vous avez vraiment besoin de rentrer chez vous. »

Universidad Politécnica de Valencia ESPAGNE	
DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE	
Langue cible	Espagnol
Titre de l'unité	<i>Retour vers le passé</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'Unité Didactique	Apprendre et pratiquer les actes de paroles suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Se présenter - Décrire le passé - Improviser, en suivant un certain nombre de règles
Nombre de cours requis	Un cours d'une heure incluant une pause de 10 minutes, plus une heure au cours suivant
Activités d'échauffement Durée : 30 min <i>Le corps fou</i> (« El cuerpo loco ») <p>Nous commençons à nous déplacer dans toute la classe. Le but de cette activité est de maintenir une certaine distance avec les autres apprenants. En marchant, nous prenons conscience de toutes les mauvaises postures que nous adoptons et nous essayons de les corriger progressivement. Ceci va nous permettre de prendre conscience de notre véritable verticalité. Ensuite, nous donnons un input permettant aux apprenants de jouer et de prendre conscience de leur corps et des rythmes. Mots-clés : conscience de soi ; caractéristiques et bizarreries de notre caractère ; recherche du corps neutre ; vraie verticalité.</p> <p><i>Input pour le « corps fou »</i></p> <p>Tout d'abord, nous commencerons par changer les points de référence pendant que l'apprenant marche dans la salle ou sur la scène. Un acteur ou une actrice évolue dans un monde en trois dimensions et marche donc vers l'avant, à reculons, en rampant, en inspirant autant d'air que possible, etc. Puis, la cadence est changée : elle est tantôt plus lente, tantôt plus rapide, etc. Nous nous débarrassons ainsi progressivement des caractéristiques de la posture et de la vraie horizontalité, permettant ainsi à l'apprenant de se concentrer exclusivement sur son corps.</p>	

L'alcoolique

Nous continuons ensuite à faire des activités d'exploration du corps. Cette activité consiste à faire semblant d'être totalement ivre. Nos sens assurant la stabilité de notre corps et les capacités basiques de concentration sur notre corps ne fonctionnent plus. Cette situation nous permettra de concentrer nos énergies sur un certain nombre d'éléments auxquels on ne fait pas attention d'habitude. Puis, nous donnons aux apprenants un input vocal : ils doivent trouver des sons (pas des mots) qui correspondent aux mouvements du corps préétablis ou recherchés.

Échauffement vocal

La simulation de situation d'ivresse permet de chercher et de trouver des voix différentes : cet exercice s'avère tout particulièrement utile pour que l'acteur ou l'actrice puisse produire des sons. À présent, nous demandons aux apprenants de se focaliser sur un de ces sons (qui peut être nasal, aigu, grave, etc.) et nous leur demandons aussi de concevoir un plan de voix destiné au personnage que nous créerons.

INPUT

Durée : 20 min

On met sur la table des mots écrits sur des bouts de papier. Chaque apprenant écrit individuellement ses propres mots qui doivent inclure obligatoirement son nom, une ville, une passion ou un objet qu'il/elle a fabriqué, ainsi qu'un adjectif.

Puis, chaque apprenant choisit un nom, une ville au hasard, une passion ou un objet qu'il/elle a fabriqué, ainsi qu'un adjectif. Ensuite, il doit inventer une histoire vraisemblable à propos de lui/d'elle et à propos d'un(e) de ses camarades de classe, écrite d'abord au présent puis au passé. Le partenaire doit corriger l'histoire, en rétablissant la vérité.

De l'INPUT à la PREMIERE PERFORMANCE

Durée : 30 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Pour commencer, les formateurs donnent un exemple de texte de présentation écrit au présent et au passé. Les apprenants devront essayer de deviner la structure de l'activité. Ils ne doivent pas jouer leur propre réalité, mais fonder leurs personnages sur les activités d'échauffement, plus particulièrement celles intitulées *L'alcoolique*, et sur les exercices d'échauffement vocal.

PREMIERE PERFORMANCE

Durée : 30 min. (variable en fonction du nombre d'apprenants)

Quand les apprenants ont compris les consignes, ils travaillent en binômes et commencent une prise de rôle dans laquelle ils inventent l'identité de l'autre personne. Le partenaire répond en livrant petit à petit la vérité et en soulignant ce qui est faux. Quand les apprenants atteignent une certaine vitesse, les formateurs crient « Presente » (présent) ou « Pasado » (passé) pour que les apprenants changent le temps des verbes qu'ils emploient. Quand ils sont totalement sûrs d'eux, les formateurs tapent dans leurs mains pour indiquer le moment à partir duquel chaque apprenant doit changer de rôle. Le rythme des battements de mains sera de plus en plus soutenu, afin de créer une situation de confusion parmi les apprenants. C'est à ce moment-là que les premières questions portant sur la signification de certains mots commencent à être

posées. Le formateur devra alors essayer de les leur expliquer sans les traduire.

RÉFLEXION LINGUISTIQUE

Durée : 40 min

Actes de paroles visés :

- **Non-spécifiques** : présentation du cours, qui sommes-nous et que faisons-nous.

Se présenter individuellement. Poser des questions, comme : “¿Por qué has venido a Valencia?
¿Para qué?”

¿Quién eres? / ¿Quién soy?

¿Qué haces? / ¿Qué hago?

- **Poser des questions sur notre identité et sur ce que nous faisons**

“¿Quién eres? / ¿Quién soy?”

“¿Qué haces? / ¿Qué hago?”

Se poser des questions sur nos propres souhaits :

¿Qué quieres hacer? ¿Qué quiero hacer?

- **Exprimer un souhait**

Quiero hacer / Deseo hacer

Quiero / deseo

- **Se poser des questions sur notre passé**

¿Qué hacías el año pasado? (¿Dónde y por qué?)

Structures grammaticales ciblées :

- Le présent simple

Revoir le présent simple, en se concentrant sur la construction des verbes irréguliers. Un accent tout particulier sera mis sur la conjugaison des verbes irréguliers *ser*, *estar* et *hacer*. Nous utiliserons les présentations individuelles pour inciter les apprenants à se poser des questions sur eux-même : “*Soy David, soy de Italia, hago teatro, hago la carrera de medicina*”.

- Exprimer un souhait sans utiliser le subjonctif

Querer + infinitif / Desear + infinitif / Me gustaría + infinitif

Nous utiliserons les questions se rapportant à ce qu’ils attendent des cours. Les apprenants s’assoient, posent des questions et y répondent. Ils différencient les questions des réponses en exagérant l’utilisation du langage corporel, et en insistant sur les questions et l’expression des souhaits.

- Passé simple

¿Qué hacías antes de venir a Valencia? Era/estaba... hacia/vivia/estudiaba...

Nous réviserons le passé simple en nous posant des questions sur notre propre passé récent. Nous faisons en sorte que tous se connaissent. Il est possible de mentir, mais si c'est le cas, les apprenants devront exagérer l'utilisation de leur langage corporel et insister sur la description de l'action passée.

Comment la phase de Réflexion linguistique et les autres phases (Devoirs à la maison ou Actor Studio) génèrent l'Unité Didactique Satellite

Durée : voir la partie Devoirs à la maison

La nouvelle Unité Didactique est fondée sur l'observation du travail des apprenants en binômes. Nous avons vu qu'il était très intéressant, dans un groupe multiculturel nouvellement formé, de fournir des informations sur leur présent et sur leur passé immédiat. L'intérêt de revisiter cette idée nous a paru évident, c'est la raison pour laquelle nous avons décidé, étant donné la créativité de nos apprenants, de demander à chacun d'écrire un monologue décrivant sa situation juste avant d'arriver à Valence, ainsi que sur sa situation actuelle. De plus, chaque apprenant devra pratiquer sa connaissance du présent simple (presente) et du passé simple (prétérit imparfait) en écrivant un texte cohérent en espagnol pour se décrire au présent et pour décrire la vie qu'il/elle menait dans son pays d'origine. C'est très important pour pouvoir nouer une relation de confiance parmi les membres du groupe qui ne se connaissent pas encore assez bien.

ACTOR STUDIO

Durée : 60 min.

Au cours de cette étape, on visionne les vidéos des Premières Performances tout en faisant des pauses pour faire des commentaires. Les principaux thèmes de l'action sont soulignés. C'est à ce moment-là que les erreurs principales sont identifiées, à la fois en termes de jeu théâtral et en termes linguistiques (par exemple la prononciation, l'intonation, le mauvais choix des mots, etc.). Le formateur de théâtre explique en détail les problèmes techniques, par exemple, le desengagement face à des situations précises dans lesquelles le personnage est impliqué, le fait que sa voix ne porte pas assez, les pauses, les pertes de contacts visuels, etc.

RETOUR A LA PERFORMANCE

Durée : 40 min.

Après avoir écouté les commentaires des formateurs, les apprenants répètent leur performance pour laquelle il est conseillé de fournir des accessoires. Il apparaît évident qu'ils ont suivi les conseils de leurs formateurs car ils font de moins en moins d'erreurs.

DEVOIRS A LA MAISON

Durée prévue : 50 min.

Devoirs individuels : chaque apprenant doit écrire un monologue sur lui-même, se présenter, décrire sa situation actuelle, parler de sa vie à Valence, de ses passions et de ses centres d'intérêts. Ensuite, et à titre de comparaison, il doit décrire la vie qu'il menait avant d'arriver en Espagne : qui était-il (au sens propre et au sens figuré) ? Qu'a-t-il fait ? Où vivait-il ?, etc. Quand ils écrivent leur monologue, les apprenants doivent garder à l'esprit qu'ils le joueront devant un public. Leur écriture devra donc prendre en compte le rythme, l'intérêt et le conflit. Ils peuvent écrire - et ils devront le faire plus tard - des annotations portant

sur la manière dont ils joueront leur monologue.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Cette unité sera divisée en 2 sessions : l'Unité Didactique Principale, le premier jour, et l'Unité Didactique Satellite le 2^{ème} jour. Cette unité étant traitée au cours des premières sessions, la participation de la classe est encouragée, ainsi que les interactions entre les apprenants, les exercices de confiance, les activités de connaissances mutuelles et une révision des temps simples en espagnol. Les formateurs pourront alors avoir une idée du niveau de complémentarité des membres du groupe.

Universidad Politécnica de Valencia ESPAGNE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Langue cible	Espagnol
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	N/A
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Mens-moi sur moi-même</i>
Description de l'activité	<p>On dispose des morceaux de papier avec des mots écrits dessus à 5 endroits différents de la table. Chaque apprenant travaille individuellement. Les mots écrits doivent mentionner obligatoirement le nom de l'apprenant (1^{ère} zone), sa ville d'origine (2^{ème} zone), ses loisirs (3^{ème} zone) et quelques adjectifs le décrivant (4^{ème} zone).</p> <p>Chaque apprenant choisit ensuite un nom, une ville, un loisir, puis invente une histoire écrite à la première personne du singulier et fondée sur ces informations. Le processus est répété avec d'autres mots, mais cette fois, l'histoire devra être écrite au passé. Dans les deux cas, l'apprenant dont le nom apparaît dans la description doit corriger les informations le concernant, en rétablissant, ou non, la vérité selon la situation. S'il choisit son vrai nom, il devra inventer un mensonge le concernant.</p>

CAPSULE LINGUISTIQUE	
<p>Niveau du CECRL visé</p> <p><i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i></p>	<p>A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/></p>
<p>Principales compétences linguistiques visées</p>	<p>CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/></p> <p>Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage</p>
<p>ACTES DE PAROLE</p>	
<p><i>Actes de paroles visés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Non-spécifiques : présentation du cours, qui sommes-nous et que faisons-nous. <p>Se présenter individuellement. Poser des questions, comme : “¿Por qué has venido a Valencia? ¿Para qué?”</p> <p>¿Quién eres? / ¿Quién soy?</p> <p>¿Qué haces? / ¿Qué hago?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions sur notre identité et sur ce que nous faisons <p>“¿Quién eres? / ¿Quién soy?”</p> <p>“¿Qué haces? / ¿Qué hago?”</p> <p>Se poser des questions sur nos propres souhaits :</p> <p><i>¿Qué quieres hacer? ¿Qué quiero hacer?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer un souhait <p><i>Quiero hacer / Deseo hacer</i></p> <p><i>Quiero / deseo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se poser des questions sur notre passé <p><i>¿Qué hacías el año pasado? (¿Dónde y por qué?)</i></p>	
<p>PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE</p>	
<p><i>Structures grammaticales ciblées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le présent simple <p>Revoir le présent simple, en se concentrant sur la construction des verbes irréguliers. Un accent tout particulier sera mis sur la conjugaison des verbes irréguliers <i>ser, estar</i> et <i>hacer</i>. Nous utiliserons les</p>	

présentations individuelles pour inciter les apprenants à se poser des questions sur eux-mêmes : “*Soy David, soy de Italia, hago teatro, hago la carrera de medicina*”.

- Exprimer un souhait sans utiliser le subjonctif

Querer + infinitif / Desear + infinitif / Me gustaría + infinitif

Nous utiliserons les questions se rapportant à ce qu'ils attendent des cours. Les apprenants s'assoient, posent des questions et répondent à d'autres. Ils différencient les questions des réponses en exagérant l'utilisation du langage corporel et en insistant sur les questions et l'expression des souhaits.

- Passé simple

¿Qué hacías antes de venir a Valencia? Era/estaba... hacía/vivía/estudiaba...

Nous réviserons le passé simple en nous posant des questions sur notre propre passé récent. Nous faisons en sorte que tous les apprenants se connaissent. Il est possible de mentir, mais si c'est le cas, les apprenants devront exagérer l'utilisation de leur langage corporel et insister sur la description de l'action passée.

Typologie théâtrale	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, RP= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Rythme, atmosphère, interaction
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	Cette activité nous permet de connaître les autres membres du groupe, même s'ils mentent. Nous pouvons apprendre des choses sur leur passé, leur ville d'origine, leurs centres d'intérêt, etc.
Devoirs produits à la maison	Monologue écrit individuellement et extrait de l'unité satellite

NOTES PÉDAGOGIQUES

Le fait que les apprenants utilisent leurs vrais noms et que des descriptions concernant d'autres camarades de classe leur sont données, porte à confusion, ce qui est drôle et permet, par conséquent, de créer une atmosphère conviviale dès le début des cours. Ce jeu permet aussi aux apprenants de mieux se connaître.

TEXTE (en espagnol)

AÑO 2013

Daniel: Hola, buenas tardes. Soy Josep Vicent Valero y vivo en Cagliari. Me gusta la natación y la practico todos los días. Soy sincero y alemán.

Corrección:

Josep: No hago deporte y no hago natación. Estoy muy contento y no soy alemán, soy español.

AÑO 2010

Soy Josep Valero y el año pasado vivía en Cagliari. Me gustaba la natación e iba a nadar todos los días. Era muy sincero y muy alemán.

Corrección:

Yo soy Josep Valero, no tu. El año pasado no vivía en Cagliari, sino en Valencia. No me gustaba la natación ni la practicaba ningún día. No era muy sincero y no era alemán, era ruso.

TRADUCTION EN FRANÇAIS

ANNÉE 2013

Daniel : Bonjour. Bonsoir. Je m'appelle Josep Vicent Valero et j'habite à Cagliari. J'aime nager. Je nage tous les jours. Je suis honnête. Je suis allemand.

Correction :

Josep : Je ne pratique aucun sport et je ne nage pas. Je suis très content. Je ne suis pas allemand, je suis espagnol.

ANNÉE 2010

Je m'appelle Josep Vicent Valero et l'année dernière, j'habitais à Cagliari. J'aimais bien nager et je nageais tous les jours. J'étais très honnête et très allemand.

Correction :

Je suis Josep Valero. Toi, non. L'année dernière, je ne vivais pas à Cagliari, mais à Valence. Je n'aimais pas nager et je n'allais jamais nager. Je n'étais pas très honnête et je n'étais pas allemand, j'étais russe.

Universidad Politécnica de Valencia ESPAGNE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE

Langue cible	Espagnol
Titre de l'unité	<i>Ce que je suis et ce qui était</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'unité didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants. - Pratiquer le discours constructif et l'employer à bon escient. - Articuler un monologue qui inclut les caractéristiques grammaticales et situationnelles traitées dans l'Unité Didactique Principale.
Nombre de cours requis	Un cours de 2 heures
Activités d'échauffement	Exercices d'échauffement physiques et vocaux pour commencer le cours.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 40 min	Cette unité est basée sur les monologues écrits par les apprenants chez eux. Chaque apprenant joue son monologue fondé sur le thème suivant : <i>Lo que soy y lo que era (Ce que je suis et ce qui était)</i>
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 20 min	Discussion générale basée sur les problèmes rencontrés par les apprenants au cours de la rédaction de leur monologue, sur les ressources utilisées (correcteurs d'orthographe, dictionnaires papier ou en ligne, etc.) et sur les temps des verbes présents et traités dans l'Unité Didactique.
Actor studio Durée : 20 min.	La durée dépendra de chaque apprenant et du type de monologue qu'il a écrit. Étant donné que nous parlons de nous (même en mentant totalement ou partiellement), nous avons affaire ici à la représentation de la crédibilité, du réalisme et de la véracité sur la scène. Nous devons insister sur le langage corporel et l'intonation, en plus d'insister sur la prononciation. Nous devons aussi donner des conseils aux apprenants, afin qu'ils améliorent la qualité de leur monologue, en se fondant sur

	le concept de la représentation du conflit (par exemple entre le passé et le présent).
Retour à la Performance Durée : 40 min.	Après avoir lu tous les monologues à haute voix, après en avoir parlé en classe et tenu compte des corrections spécifiques et générales suggérées par les formateurs en matière d'intonation, de langage corporel et de rythme, les apprenants jouent à nouveau leur monologue devant un public. Les formateurs participent en interagissant avec les apprenants au cours de la représentation de leur monologue, les forçant ainsi à improviser et à donner plus d'informations.
DEVOIRS À LA MAISON Durée prévue : 30/40 minutes	Les apprenants devront réécrire leur monologue en se basant sur toutes les suggestions et les corrections linguistiques données par les formateurs. Ils devront aussi respecter les remarques sur leur performance sur scène.
NOTES PÉDAGOGIQUES	Cette activité est utile pour créer une vraie conscience de groupe. Les apprenants sauront plus de choses sur leurs camarades et leurs formateurs.

Universidad Politécnica de Valencia ESPAGNE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Langue cible	Espagnol
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input checked="" type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	Après avoir joué et travaillé sur les présentations au cours desquelles les apprenants ont rédigé des histoires racontant leur vie (lieu de naissance, etc.) et après avoir constaté que le groupe était multiculturel, nous avons décidé de demander à chaque apprenant de rédiger un monologue sur son passé, décrivant ce qu'il avait l'habitude de faire dans sa ville d'origine avant d'arriver en Espagne, puis un autre monologue décrivant la vie qu'il mène actuellement à Valence afin de constater les changements intervenus dans sa vie.
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Ce que je suis et ce qui était</i>
Description de l'activité	Les apprenants lisent leur monologue à haute voix, en respectant un certain nombre de consignes définies par leur professeur de théâtre. Ils ne doivent pas <u>uniquement</u> lire, mais rendre leur histoire crédible. Au début, l'accent était d'avantage mis sur la performance. En ce qui concerne les textes, leur longueur était très variable. Il convient donc d'en fixer le minimum et le maximum. En règle générale, les

	apprenants utilisaient les temps des verbes qu'on leur demandait d'utiliser (et qu'ils étaient censés maîtriser) et l'activité était très intéressante. Le fait de « surjouer » les monologues (comme demandé) a rendu l'activité encore plus amusante.
CAPSULE LINGUISTIQUE	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLE	Parler du passé, dire ce que l'on aime et ce que l'on aime pas, parler du présent.
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE	
<p>En plus de réviser le présent simple et le passé simple, nous nous sommes intéressés à la structure suivante :</p> <p><u>Soler + infinitif</u></p> <p><i>En espagnol, on utilise couramment le verbe « soler » suivi d'un autre verbe pour parler de quelque chose que l'on fait habituellement.</i></p> <p><i>Par exemple : Yo suelo redactar por las mañanas los apuntes gramaticales que faltan.</i></p> <p>En fait, ce que je dis réellement, c'est que j'ai l'habitude de faire quelque chose ; je le fais fréquemment.</p> <p><i>Yo acostumbro/suelo preparar por las mañanas los apuntes gramaticales que faltan en Practica Español.</i></p> <p>C'est comme ça que l'on exprime la notion d'habitude.</p> <p><i>On utilise normalement le verbe « soler » à la place du verbe « acostumar ».</i></p>	

Par exemple :

*Yo **no suelo deformar** la realidad.*

*Yo **suelo agradecer** la ayuda que me prestan.*

*Yo **suelo admitir** mis limitaciones profesionales.*

Nosotros solemos leer el periódico por la mañana.

Le verbe « soler » indique que quelque chose se produit fréquemment.

Par exemple :

En el mes de abril suele llover.

Los presupuestos suelen prepararse en septiembre.

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Typologie théâtrale

D JR M IMP

D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation

Compétences théâtrales

Rythme, ambiance, style et rythme

AUTRES INFORMATIONS

Éléments culturels et sociolinguistiques

Pour comparer la vie, les coutumes et les habitudes qu'avaient les apprenants dans leur ville d'origine avec leur nouvelle vie en Espagne.

Devoirs produits à la maison

Pour corriger les monologues écrits par les apprenants.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Afin de travailler sur un monologue non conflictuel ou le moins possible, nous avons demandé aux apprenants de surjouer ces monologues, d'exagérer leurs actions, et ce, afin de libérer et de désinhiber les apprenants. Contrairement à ce qu'il se passera au cours de sessions ultérieures, les apprenants ont dû prendre le maximum de distance avec leur personnage. Nous avons voulu que les apprenants exagèrent leur performance, même si cela revenait à exagérer leur vie.

TEXTE (en espagnol)

Me llamo Christophe Mergeai. Tengo 23 años. Soy de Luxemburgo y estudio medicina. Hablo tres idiomas: luxemburgués, alemán y francés. Ahora estudio español. Me gusta mucho. En mi país solía hacer mucho deporte pero ahora en Valencia no tengo mucho tiempo. Tengo que estudiar mucho. Me gusta el teatro. Creo que puedo aprender español mejor haciendo teatro.

TRADUCTION EN FRANÇAIS

Je m'appelle Christophe Mergeai. J'ai 23 ans. Je viens du Luxembourg et j'étudie la médecine. Je parle 3 langues : le luxembourgeois, l'allemand et le français. J'ai commencé à étudier l'espagnol. Ça me plaît vraiment. Au Luxembourg, je faisais beaucoup de sport, mais maintenant, à Valence, je n'ai plus le temps. Je dois beaucoup étudier. J'aime le théâtre. Je pense que j'apprendrai mieux l'espagnol en faisant du théâtre.

Université TÖMER d'Ankara TURQUIE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE PRINCIPALE

Langue cible	Turc
Titre de l'unité	<i>Dispute entre mari et femme</i>
Typologie de l'unité didactique	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Objectif général de l'unité didactique	A2
Nombre de cours requis	4 sessions de cours (cours de 50 minutes, 10 minutes de pause et devoirs à la maison).

Activités d'échauffement
Durée : 10-15 minutes max.

Échauffement physique

Les différentes parties du corps, et plus particulièrement les muscles du visage, le menton, la mâchoire, la langue, les lèvres, le diaphragme, les bras, les jambes et la colonne vertébrale, sont étirés et échauffés sous le regard attentif du formateur de théâtre et du formateur de langues. Le corps et l'esprit doivent être totalement détendus.

Échauffement vocal

Les cordes vocales des participants sont préparées, en prononçant le son « m » de façon plus ou moins aiguë. Le but de cet échauffement est de produire les sons correspondant à des émotions différentes sur au moins une octave. Maîtriser ces intonations est nécessaire dans la vie de tous les jours.

Virelangues

Des exercices spéciaux portant sur des phrases en turc sont répétés, jusqu'à ce que la prononciation de toutes les lettres présentées dans l'exercice soient audibles.

Articulation

Exercice sur la différenciation des sons entre les lettres b-p, s-z, ş-j, t-d :

-bababa, papapa, sasasa, zazaza, şaşşaş, jajaja, tatata, dadada...

INPUT

Durée : 10 minutes max.

Les formateurs lisent et jouent la scène *Dispute entre mari et femme*, en insistant physiquement et émotionnellement sur la prononciation, l'intonation, la communication non-verbale, les gestes, les mimiques et le conflit principal.

De l'INPUT à la PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 30 minutes max.

Après une discussion brève portant sur le jeu des formateurs, les apprenants doivent à leur tour jouer sur scène. Quand le sujet et les répliques sont bien comprises, les rôles et les textes sont distribués. Les apprenants doivent ensuite répéter entre eux le texte. Toutes les questions et les malentendus concernant le texte sont traités par les formateurs.

PREMIÈRE PERFORMANCE

Durée : 40 minutes max.

Quand les apprenants se sentent prêts pour une première performance, ils doivent reproduire correctement la scène, au centre de la classe. Les sorties de scène, les accessoires, les déplacements sur scène sont des questions qui sont traitées avant la performance. S'ils en font la demande, un léger arrangement technique peut être fait afin d'optimiser les déplacements que les apprenants feront sur la scène. Les Premières Performances se font en binômes, les scènes sont filmées à l'aide d'une caméra.

RÉFLEXION LINGUISTIQUE

Durée : 2 périodes de 40 minutes par cours (avec 10 minutes de pause entre chaque période).

Actes de paroles visés

- La transformation en nom est faite en ajoutant --mek/--mak à la fin des verbes.

- Je vais sur la piste de danse.

- Je vais danser.

- Règles concernant les verbes transformés en noms en ajoutant --me/--ma.

(Utiliser les verbes en tant que noms, en ajoutant -(y)A, --DA, --Dan, --(y) I, --(n) pour les transformer en noms.

- Arzu va à Tömer.

- Arzu va à Tömer pour enseigner.

- La transformation en nom est faite en ajoutant --mek/--mak à la fin des verbes.

- Berna n'aime pas les cigarettes.

- Berna n'aime pas fumer des cigarettes.

- La signification des verbes est obtenue en ajoutant --iş/ --iş/ --uş.

- Elle est belle.
- La démarche du professeur (sa façon de marcher) est bizarre.

Structures grammaticales ciblées

- Règles à propos de l'utilisation des verbes en tant que noms dans les phrases.

Ajouter --ma à la fin des verbes à la place du temps et du modal, transforme les phrases en noms. Quand on ajoute la terminaison en --ma, le suffixe supplémentaire est utilisé en tant que sujet, en plus du suffixe possessif --ma, qui s'accorde avec le sujet. L'ajout de la terminaison --ma transforme l'action ou la situation en nom. L'ajout du --ma se fait aussi pour créer des mots en dehors du groupe nominal, ce qui enrichit la phrase.

- Je vais sur la piste de danse.
- Je vais danser.
- J'aime danser.
- J'aime danser.
- J'adore danser.
- J'adore danser.

Le mot « danser » ci-dessus apparaît sous la forme -(y)A, -Dan, -(y), en fonction de l'action décrite dans les phrases.

- Règles inhérentes à la forme nominale transformée en nom, en ajoutant les terminaisons --me / --ma.

(Utilisation des verbes en tant que noms, afin qu'ils prennent les suffixes -(y)A, -DA, -Dan, -(y) I, -(n)In)

S'il y a un verbe, et pas un nom à la place du complément d'objet indirect, et si ce verbe doit prendre le suffixe -(y)A, le verbe mentionné est transformé en nom, à l'aide du suffixe --ma, la voyelle du suffixe ma dépend de la dernière voyelle du verbe. (Harmonie vocalique).

- Arzu va à Tömer. (Arzu TÖMER'e gidiyor.)
- Arzu va à Tömer pour enseigner. (Arzu Tömer'e Türkçe öğret-me-y-e gidiyor.)
- Je me suis fait à la Turquie. (Türkiye'ye alıştım.)
- Je me suis fait à la vie en Turquie. (Türkiye'de yaşa-ma-y-a alıştım.)
- Le professeur veut que nous apprenions bien le turc. (Öğretmenimiz bizim iyi Türkçe öğren-me-miz-i istiyor.)

Si dans n'importe quelle phrase, le verbe existe en tant que position de l'objet, il est transformé en nom en

ajoutant le suffixe --ma et la forme (y)I (l'accusatif) est utilisée.

- Serra aime les livres. (Serra kitap sever.)
- Serra aime lire des livres. (Serra kitap oku-ma-y-ı sever.)
- Mehmet ne parle pas anglais. (Mehmet İngilizce bilmiyor.)
- Mehmet ne sait pas comment parler anglais. (Mehmet İngilizce konuş-ma-y-ı bilmiyor.)

Dans cette structure, si le verbe de la phrase et le verbe nominalisé ne sont pas les mêmes, le suffixe progressif est ajouté entre le suffixe --ma et le suffixe -(y)I.

- Ma mère veut que je finisse mes devoirs. (Annem benim ödevlerimi yap-ma-m-ı istiyor.)

- La transformation en nom est faite en ajoutant le suffixe --mek/--mak. Ce suffixe transforme la phrase en nom, car elle est utilisée à la place du temps et du modal.

Aucun sujet dans cette phrase ne comporte le suffixe nominatif --mak. Dans le cadre des nominalisations faites en ajoutant le suffixe --mak, le sujet est considéré comme une chose abstraite, car il inclut tout le monde, tandis que le suffixe --mek/mak nominalise l'action et la situation décrite par le verbe. Si, dans une phrase, un verbe est utilisé à la place d'un complément d'objet indirect et non d'un nom et si ce verbe prend le suffixe --dan dans cette phrase, le verbe est donc transformé en nom, par le biais de l'ajout du suffixe --mak.

- Berna n'aime pas les cigarettes. (Berna sigaradan hoşlanmıyor.)
- Berna n'aime pas fumer des cigarettes. (Berna sigara iç-mekten hoşlanmıyor.)
- Selin s'est lassé des devoirs. (Selin ödevden sıkıldı.)
- Selin s'est lassé de faire ses devoirs. (Selin ödev yap-maktan sıkıldı.)

Dans la phrase, beaucoup de verbes, comme “fayda var/yok, zarar var/yok, sakınca var/yok, zorlanmak, zorluk çekmek, inat etmek, ısrar etmek” requièrent l'utilisation d'un verbe nominalisé, dont le suffixe est --DA. Le suffixe --mak est utilisé pour nominaliser ce type de verbes.

- Ne pas fumer bénéficie /ne bénéficie pas à beaucoup de personnes. (Sigara kullanma-makta fayda var/yok.)
- Il s'obstine à apprendre le turc. (Türkçe öğren-mekte ısrarlı.)
- Je me suis presque fait à la Turquie. (Türkiye'ye alış-makta çok zorlandı.)

Les autres suffixes de noms en turc sont : -(y) Iş (-ış, -iş, -uş, -uş). --(y) indique généralement la forme et le type de l'action. Le suffixe --ış nominalise la phrase quand il est ajouté à la fin du verbe, à la place du suffixe

de temps et de mode. Quand le suffixe –ış est utilisé, un suffixe complémentaire est ajouté au sujet et le suffixe possessif adéquat est ajouté au suffixe nominatif –ış. L'ajout du suffixe --is se fait aussi pour créer des mots en dehors du groupe nominal.

- Regarder → la manière et la façon de regarder
- Bak-(-ma,-ış)→ bakış: bakma biçimi/tarzı/ stili.
- Sourire → la manière et la façon de sourire
- Gül-(-me, -ış)→ gülüş: gülme biçimi tarzı / stili.
- S'asseoir → la manière et la façon de s'asseoir
- Otur-(-ma, -ış)→ oturuş: oturma biçimi /tarzı/ stili

Ce suffixe (sous la forme « y ») est ajouté au verbe qui se termine par une voyelle. La voyelle du suffixe dépend de la dernière voyelle du verbe. (Harmonie vocalique).

- Elle est belle. (Onun bak-ış-ları çok güzel.)
- La démarche du professeur (sa façon de marcher) est bizarre. (Öğretmenin yürü-y-üş-ü çok tuhaf.)
- J'en ai eu assez de la façon dont il s'asseyait. (Öğrencinin otur-uş-u-n-a kızdım.)

Dans certaines situations, le suffixe –(y)Iş transforme le verbe en nom.

- Que dirais-tu de faire du shopping avec moi aujourd'hui ? (Bugün beraber alış verişe gidelim mi?)
- Quel est le prix du billet aller-retour, à partir d'Istanbul ? (İstanbul'a gidiş-dönüş bileti ne kadar ?)

Structures et vocabulaire ciblés

- Se disputer avec quelqu'un - Birisiyle tartışmak
- Être fou de quelqu'un - Birisine sinirlenmek
- Être agacé du comportement de quelqu'un - Birisine diş gıcırdatmak
- Commencer à se battre - Kavga çıkarmak
- Mon unique souhait est de... - Tek arzum
- Énerver quelqu'un - Birisini huzursuz etmek
- S'obstiner à faire quelque chose - Bir şeyde kararlı olmak
- N'est-ce pas dommage ? - Ne yazık ki
- Être très fatigué - Kan ter içinde kalmak
- En avoir assez - Bıkıp usanmak

- Parler d'une façon pas appropriée - *Dir dir etmek*
- Détester - *Nefret etmek*
- Donc, voilà ! - *Demek öyle!*
- Aimer/blesser quelqu'un - *Birisini sevmek Birisini kırmak*
- Apprécier quelque chose - *Bir şeyden zevk almak*
- Pour l'amour du ciel ! - *Allahaşkına !*
- Emménager dans la maison de sa mère - *Annesinin evine gitmek*

Écriture créative (Devoirs à la maison)

On demande aux apprenants quel personnage de contes de fées a vécu la même situation et connu la même situation conflictuelle et qui devait assumer seule les tâches ménagères, la cuisine, le ménage, etc... Et qui était méprisée par sa famille.

De très grandes et très célèbres histoires d'amour ont été écrites au cours de l'Histoire. Quel est le plus beau couple de l'histoire, si beau qu'il est utilisé comme le symbole de l'amour sincère ? Les apprenants peuvent donner un grand nombre de réponses possibles. Prenons un de ces couples et non des moindres : Roméo et Juliette. Quelle aurait été leur vie s'ils n'étaient pas morts tous les deux ? Que se serait-il passé s'ils avaient continué à vivre ? À quoi aurait ressemblé leur vie ?

Les apprenants doivent écrire un monologue simple, dit par Roméo et par Juliette. Ces monologues doivent provenir de leur journal intime et être écrits après 20 ans de mariage. Dans ce monologue, l'accent doit être mis sur leurs émotions, leurs pensées, leurs désirs et leurs désespoirs.

Comment la phase de Réflexion linguistique et les autres phases (Devoirs à la maison ou Actor Studio) génèrent l'Unité Didactique Satellite

Dans le premier input, la scène jouée était une querelle entre la femme et le mari qui portait sur la répartition des tâches ménagères entre eux. Ceci a donné l'idée de jouer « Cendrillon », dans le cadre de la performance finale, mais il a été décidé de reporter cette représentation à un cours ultérieur. Les monologues que les apprenants doivent rédiger sont des facteurs importants dans l'entretien de l'estime de soi, de leur indépendance, etc.

Durée : 10-15 minutes max.

Cette nouvelle unité didactique est inspirée du processus d'écriture créative des monologues. Chaque apprenant a présenté ses monologues devant toute la classe. À partir des monologues, le conflit entre les personnages principaux est mieux défini, mieux compris. Il a permis d'écrire les futurs dialogues qui jalonnent la pièce de théâtre. Les formateurs vérifient la grammaire et la théâtralité des monologues et apportent les corrections nécessaires.

ACTOR STUDIO

Durée : 40 minutes max.

Les principaux problèmes inhérents au jeu théâtral sont revus par le biais du visionnage de la vidéo en classe. Les erreurs de prononciation, le langage corporel, etc... sont rapidement passés en revue. Les phases de Réflexion linguistique et d'Actor Studio se sont déroulées conjointement.

RETOUR A LA PERFORMANCE

Durée : 40 minutes max.

Après avoir visionné et analysé les vidéos, les scènes sont jouées de façon plus réaliste. Par conséquent, les bases sont enseignées aux apprenants. En se fondant sur l'ouvrage intitulé *La Méthode*, les apprenants étudient la notion du *Si magique* : si j'étais réellement dans la même situation que la femme ou le mari, qu'aurais-je ressenti ? Comment aurais-je réagi ? Comment aurais-je exprimé mes émotions ? Dans cette perspective, les apprenants entrent dans le processus de prise de rôle et leurs compétences théâtrales s'améliorent lentement et facilement.

DEVOIRS À LA MAISON

Durée prévue : 60 minutes

Les apprenants doivent écrire la première scène des personnages de Roméo et de Juliette. Ils ont décidé du lieu et du moment où se déroule la scène. Ils ont aussi décidé de l'identité des personnages présents sur scène au premier acte. Roméo, Juliette et peut-être d'autres personnages imaginaires, qui peuvent éventuellement échanger des répliques pour former une scène.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Les devoirs à la maison ou cette unité satellite nous ont donné l'opportunité de créer l'unité didactique utilisée les jours suivants.

Une fois ce processus terminé, l'unité principale et l'unité satellite commenceront à se mêler et la pièce de théâtre sera écrite et prête pour la performance finale.

Université TÖMER d'Ankara TURQUIE	
DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
INFORMATIONS GÉNÉRALES	
Langue cible	Turc
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input checked="" type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	Les monologues des personnages du conte de fées <i>Cendrillon</i> sont écrits par les apprenants.
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input checked="" type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Dispute entre mari et femme</i>
Description de l'activité	Après une discussion brève portant sur le jeu des formateurs, les apprenants doivent à leur tour jouer sur scène. Quand le sujet et les répliques sont bien comprises, les rôles et les textes sont distribués. Les apprenants doivent ensuite répéter entre eux le texte. Toutes les questions et les malentendus concernant le texte sont traités par les formateurs.
CAPSULE LINGUISTIQUE	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/>

visées	Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLE	
<p><i>Actes de paroles visés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La transformation en nom est faite en ajoutant --mek/--mak à la fin des verbes. <p>- Je vais sur la piste de danse.</p> <p>- Je vais danser.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Règles concernant les verbes transformés en noms en ajoutant --me/--ma. <p>(Utiliser les verbes en tant que noms, en ajoutant -(y)A, --DA, --Dan, --(y) I, --(n) pour les transformer en noms.</p> <p>- Arzu va à Tömer.</p> <p>- Arzu va à Tömer pour enseigner.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La transformation en nom est faite en ajoutant --mek/--mak à la fin des verbes. <p>- Berna n'aime pas les cigarettes.</p> <p>- Berna n'aime pas fumer des cigarettes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La signification des verbes est obtenue en ajoutant --ıŝ/ -iŝ/ -uŝ. <p>- Elle est belle.</p> <p>- La démarche du professeur (sa façon de marcher) est bizarre.</p>	
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE	
<p><i>Structures grammaticales ciblées</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Règles à propos de l'utilisation des verbes en tant que noms dans les phrases. <p>Ajouter --ma à la fin des verbes, à la place du temps et du modal transforme les phrases en noms. Quand on ajoute la terminaison en --ma, le suffixe supplémentaire est utilisé en tant que sujet, et en plus du suffixe possessif --ma, qui s'accorde avec le sujet. L'ajout de la terminaison --ma transforme l'action ou la situation en nom. On ajoute aussi --ma pour créer des mots en dehors du groupe nominal, ce qui enrichit la phrase.</p>	

- Je vais sur la piste de danse.

- Je vais danser.

- J'aime danser.

- J'aime danser.

- J'adore danser.

- J'adore danser.

Le mot « danser » ci-dessus apparaît sous la forme -(y)A, -Dan, -(y), en fonction de l'action décrite dans les phrases.

- Règles inhérentes à la forme nominale transformée en nom, en ajoutant les terminaisons --me / --ma.

(Utilisation des verbes, en tant que noms, afin qu'ils prennent les suffixes -(y)A, -DA, -Dan, -(y) I, -(n)In)

S'il y a un verbe, et pas un nom à la place du complément d'objet indirect, et si ce verbe doit prendre le suffixe -(y)A, le verbe mentionné est transformé en nom, à l'aide du suffixe --ma, la voyelle du suffixe ma dépend de la dernière voyelle du verbe (Harmonie vocalique).

- Arzu va à Tömer. (Arzu TÖMER'e gidiyor.)

- Arzu va à Tömer pour enseigner. (Arzu Tömer'e Türkçe öğret-me-y-e gidiyor.)

- Je me suis fait à la Turquie. (Türkiye'ye alıştım.)

- Je me suis fait à la vie en Turquie. (Türkiye'de yaşa-ma-y-a alıştım.)

- Le professeur veut que nous apprenions bien le turc. (Öğretmenimiz bizim iyi Türkçe öğren-me-miz-i istiyor.)

Si dans n'importe quelle phrase, le verbe existe en tant que position de l'objet, il est transformé en nom en ajoutant le suffixe --ma et la forme (y)I (l'accusatif) est utilisée.

- Serra aime les livres. (Serra kitap sever.)

- Serra aime lire des livres. (Serra kitap oku-ma-y-ı sever.)

- Mehmet ne parle pas anglais. (Mehmet İngilizce bilmiyor.)

- Mehmet ne sait pas comment parler anglais. (Mehmet İngilizce konuş-ma-y-ı bilmiyor.)

Dans cette structure, si le verbe de la phrase et le verbe nominalisé ne sont pas les mêmes, le suffixe

progressif est ajouté entre le suffixe --ma et le suffixe -(y)I.

- Ma mère veut que je finisse mes devoirs. (Annem benim ödevlerimi yap-ma-m-ı istiyor.)

- La transformation en nom est faite en ajoutant le suffixe --mek/--mak. Ce suffixe transforme la phrase en nom, car elle est utilisée à la place du temps et du modal.

Aucun sujet dans cette phrase ne comporte le suffixe nominatif --mak. Dans le cadre des nominalisation faites en ajoutant le suffixe --mak, le sujet est considéré comme une chose abstraite, car il inclut tout le monde, tandis que le suffixe --mek/mak nominalise l'action et la situation décrite par le verbe. Si, dans une phrase, un verbe est utilisé à la place d'un complément d'objet indirect et non d'un nom et si ce verbe prend le suffixe --dan dans cette phrase, le verbe est donc transformé en nom, par le biais de l'ajout du suffixe --mak.

- Berna n'aime pas les cigarettes. (Berna sigaradan hoşlanmıyor.)

- Berna n'aime pas fumer des cigarettes. (Berna sigara iç-mekten hoşlanmıyor.)

- Selin s'est lassé des devoirs. (Selin ödevden sıkıldı.)

- Selin s'est lassé de faire ses devoirs. (Selin ödev yap-maktan sıkıldı.)

Dans la phrase, beaucoup de verbes, comme “fayda var/yok, zarar var/yok, sakınca var/yok, zorlanmak, zorluk çekmek, inat etmek, ısrar etmek” requièrent l'utilisation d'un verbe nominalisé, dont le suffixe est --DA. Le suffixe --mak est utilisé pour nominaliser ce type de verbes.

- Ne pas fumer bénéficie /ne bénéficie pas à beaucoup de personnes. (Sigara kullanma-makta fayda var/yok.)

- Il s'obstine à apprendre le turc. (Türkçe öğren-mekte ısrarlı.)

- Je me suis presque fait à la Turquie. (Türkiye'ye alış-makta çok zorlandı.)

Les autres suffixes de noms en turc sont : -(y) Iş (-ış, -iş, -uş, -uş). --(y) indique généralement la forme et le type de l'action. Le suffixe --ış nominalise la phrase, quand il est ajouté à la fin du verbe, à la place du suffixe de temps et de mode. Quand le suffixe --ış est utilisé, un suffixe complémentaire est ajouté au sujet et le suffixe possessif adéquat est ajouté au suffixe nominatif --ış. L'ajout du suffixe --is se fait aussi pour créer des mots en dehors du groupe nominal.

- Regarder → la manière et la façon de regarder

- Bak-(-ma,-ış)→ bakış: bakma biçimi/tarızı/ stili.

- Sourire →la manière et la façon de sourire

- Gül-(-me, -ış)→ gülüş: gülme biçimi tarzı / stili.

- S'asseoir → la manière et la façon de s'asseoir

- Otur-(-ma, -ış)→ oturuş: oturma biçimi /tarzı/ stili

Ce suffixe (sous la forme « y ») est ajouté au verbe qui se termine par une voyelle. La voyelle du suffixe dépend de la dernière voyelle du verbe (Harmonie vocalique).

- Elle est belle. (Onun bak-ış-ları çok güzel.)

- La démarche du professeur (sa façon de marcher) est bizarre. (Öğretmenin yürü-y-üş-ü çok tuhaf.)

- J'en ai eu assez de la façon dont il s'asseyait. (Öğrencinin otur-uş-u-n-a kızdım.)

Dans certaines situations, le suffixe -(y)Iş transforme le verbe en nom.

- Que dirais-tu de faire du shopping avec moi aujourd'hui ? (Bugün beraber alış verişe gidelim mi?)

- Quel est le prix du billet aller-retour, à partir d'Istanbul ? (İstanbul'a gidiş-dönüş bileti ne kadar ?)

Structures et vocabulaire ciblés

- Se disputer avec quelqu'un - Birisiyle tartışmak

- Être fou de quelqu'un - Birisine sinirlenmek

- Être agacé du comportement de quelqu'un - Birisine dış gıcırdatmak

- Commencer à se battre - Kavga çıkarmak

- Mon unique souhait est de... - Tek arzum

- Énerver quelqu'un - Birisini huzursuz etmek

- S'obstiner à faire quelque chose - Bir şeyde kararlı olmak

- N'est-ce pas dommage ? - Ne yazık ki

- Être très fatigué - Kan ter içinde kalmak

- En avoir assez - Bıkıp usanmak

- Parer d'une façon pas appropriée - Dır dır etmek

- Détester - Nefret etmek

- Donc, voilà ! - Demek öyle!

- Aimer/blessier quelqu'un - Birisini sevmek Birisini kırmak

- Apprécier quelque chose - Bir şeyden zevk almak

- Pour l'amour du ciel ! - Allahaşkına !

- Emménager dans la maison de sa mère - Annesinin evine gitmek

ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
Typologie théâtrale	D <input checked="" type="checkbox"/> JR <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Rythme, atmosphère, interaction Le « si » magique : <i>(si je vivais cette situation, qu'aurais-je ressenti, comment aurais-je réagi, comment aurais-je exprimé mes sentiments ?)</i>
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	N/A
Devoirs produits à la maison	Écrire un monologue : monologues de Roméo, de Juliette et d'autres personnages.
NOTES PÉDAGOGIQUES	
<p>On demande aux apprenants quel personnage de contes de fées a vécu la même situation et connu la même situation conflictuelle, qui devait assumer seule les tâches ménagères, la cuisine, le ménage, etc., et qui était méprisée par sa famille. Les apprenants doivent écrire un monologue prononcé par les personnages de Roméo et de Juliette, et d'autres aussi si les apprenants en font la demande. Le travail d'écriture des monologues est partagé entre les apprenants : ils doivent écrire un texte sur les conflits intérieurs et extérieurs qui opposent les personnages entre eux en utilisant les structures grammaticales nouvellement apprises.</p> <p>Dans le premier input, la scène jouée était une querelle entre la femme et le mari sur la répartition des tâches ménagères entre eux. Ceci a donné l'idée de jouer <i>Cendrillon</i> dans le cadre de la performance finale, mais la décision a été reportée à un cours ultérieur. Les monologues que les apprenants doivent rédiger sont des facteurs importants dans l'entretien de l'estime de soi, de leur indépendance, etc.</p>	
<p>TEXTE (en turc, avec la traduction en français)</p> <p>Un homme est assis paresseusement sur une chaise à bascule. Il est mal coiffé et vêtu d'un pyjama à rayures. Il est clair que sa femme est agacée de cette situation. Signe de cet agacement, elle a la main sur la hanche. Elle se dispute avec son mari qui n'en a que faire.</p> <p>Canan : Caaaaaaan! (grinçant des dents)</p> <p>Can : Oui ma chérie ? Comment ça va ? (<i>Evet hayatım? Ne var?</i>)</p> <p>Canan : Que fais-tu, mon amour ? (<i>Ne yapıyorsun hayatım?</i>)</p> <p>Can : Je lis le journal. (<i>Gazete okuyorum.</i>)</p> <p>Canan : Tu lis depuis ce matin. Tu ne te lasses pas ? (<i>Sabaktan beri gazete okuyorsun. Sıkılmadın mı hala?</i>)</p> <p>Can : De quoi ? (<i>Neden sıkılmadım mı?</i>)</p>	

Canan : ...de lire le journal ? *(Gazete okumaktan?)*

Can : Non, j'aime ça, vraiment ! *(Hayır, çok memnunum.)*

Canan : Quoi ? *(Neden memnunsun?)*

Can : Lire le journal ! *(Gazete okumaktan.)*

Canan : J'en suis sûre, tu veux ma mort ! *(Sen beni öldürmeye çalışıyorsun belli...)*

Can : Tu veux encore te bagarrer avec moi, pas vrai ? *(Yine kavga çıkarmak istiyorsun, değil mi?)* Je voudrais juste me reposer un peu. *(Tek arzum biraz dinlenmek.)* Je travaille presque 7 jours sur 7. *(Zaten bütün hafta çalışıyorum.)* Je voudrais juste pouvoir m'asseoir et me reposer au moins un jour dans la semaine. *(Bir gün de sakince oturmak istiyorum.)* Pourquoi tu ne me laisses pas tranquille ? *(Neden beni rahatsız etmekte bu kadar ısrarcısın?)*

Canan : Qu'est-ce que tu me dis, là ? *(Sen ne demek istiyorsun?)* Que je ne travaille pas toute la semaine ? *(Ben çalışmıyor muyum yani?)* Moi aussi, je travaille toute la semaine. *(Ben de bütün bir hafta çalışıyorum.)* Je dois aussi m'occuper de toutes les tâches ménagères ! *(Üstelik bir de evde çalışmak zorundayım, ne yazık ki!)* J'en ai assez de courir toute la journée, de faire les courses, de rentrer à la maison, de faire la cuisine, de faire le ménage et de m'occuper du linge ! *(Akşama kadar işyerinde koşturmaktan, işten çıkıp alışverişe gitmekten, kan ter içinde eve gelip yemek yapmaktan, çamaşır yıkamaktan, evi temizlemekten, bıktım usandım artık.)*

Can : Mais tu n'en as pas assez de papoter toute la journée ? *(Dir dir etmekten hiç bıkmadın ama)*

Canan : À part ça, je n'aime pas me disputer avec toi, je déteste ça ! *(Öff, seninle tartışmaktan hoşlanmıyorum, hatta nefret ediyorum.)*

Can : Donc ne te dispute pas avec moi ! *(Tartışma benimle o zaman!)*

Canan : Ça ne sert à rien de te parler ! *(Seninle konuşmaya çalışmak faydasız.)*

Can : Donc, ne parle pas avec moi ! *(Konuşma benimle o zaman!)*

Canan : Donc, voilà ! C'est ce que tu veux faire ! Tu ne veux plus me parler ! Ça veut dire que tu ne m'aimes plus ! *(Demek öyle! Demek artık benimle konuşmak istemiyorsun. Demek artık beni sevmiyorsun.)*

Can : Mais bien sûr que je t'aime, mon amour ! Mais tu devrais arrêter d'essayer de m'énervé, s'il te plaît ! *(Seni elbette seviyorum, hayatım. Ama sen de beni sinirlendirmekten vazgeç artık!)*

Canan : Je ne te crois pas. Aimer quelqu'un, c'est le rendre heureux, pas énervé. Me briser le coeur te rend heureux ! *(Sana inanmıyorum. Birini sevmek onu üzmemektir, mutlu etmektir. Sen beni kırmaktan zevk alıyorsun.)*

Canan sort et revient avec une valise. *(Canan sinirle içeri gider ve elinde bir valizle salona geri döner.)*

Can : C'est quoi ? Où vas-tu ? *(Bu da ne? Nereye gidiyorsun?)*

Canan : C'est pas moi, mon amour ! C'est toi qui pars ! (*Ben değil canım sen gidiyorsun!*)

Can : Moi ? Où ça ? (*Ben mi? Nereye gidiyorum?*)

Canan : Chez ta mère ! Au revoir ! (*Annenin evine! Güle güle!*)

Université TÖMER d'Ankara TURQUIE

DESCRIPTION DE L'UNITÉ DIDACTIQUE SATELLITE

Langue cible	Turc
Titre de l'unité	<i>Oh, oh Juliette !</i>
Typologie de l'Unité Didactique	Unité Didactique Satellite
Objectif général de l'Unité Didactique	Stimuler la créativité et l'imagination des apprenants ; améliorer la capacité à écrire un monologue et un dialogue traitant d'un sujet donné et devant être joué sur scène ; consolider les acquis en matière de structures grammaticales.
Nombre de cours requis	1 cours de 3 heures, incluant une pause de 10 minutes + devoirs à la maison
Activités d'échauffement Durée : 15 min.	Activités d'échauffement physique et de la voix comme dans les cours précédents.
INPUT ET PREMIÈRE PERFORMANCE Durée : 30 min.	L'input de cette Unité Didactique Satellite était les monologues joués et les dialogues écrits et préparés par les apprenants en devoirs à la maison. Chaque apprenant lit son monologue de Roméo et Juliette.
RÉFLEXION LINGUISTIQUE Durée : 45 min.	Observation des difficultés rencontrées au cours de l'écriture des monologues et du script et des dialogues entre Roméo et Juliette. Écrire avec les nouvelles règles turques... C'était bien ? Explications et réflexions communes concernant les structures grammaticales utilisées dans les scripts.
ACTOR STUDIO Durée : 45 min.	Elle dépend du monologue écrit par chaque apprenant et des dialogues entre les personnages. La finalité et l'émotion du personnage sont soulignées quand les répliques sont jouées. Savaient-ils pourquoi ils disaient ça et comment ils disaient ça ? Ont-ils vraiment pensé ce qu'ils ont dit ?
RETOUR A LA PERFORMANCE Durée : 40 min.	Après la discussion, nous voulons que les apprenants se souviennent du principe du <i>Si magique</i> . Ensuite, les apprenants rejouent la scène.
DEVOIRS À LA MAISON	Les apprenants doivent apprendre leur rôle comme un tout, physiquement, verbalement, émotionnellement, après la

Durée prévue : 30 min.	correction faite au cours de la phase de Réflexion linguistique.
NOTES PÉDAGOGIQUES	Cette même activité peut devenir un input pour les activités d'écriture créative. Les apprenants peuvent travailler en binômes et écrire les dialogues des scènes suggérées ou imaginées de la pièce de théâtre sous sa forme finale, d'ores et déjà considérée comme <i>Roméo et Juliette</i> .

Université TÖMER d'Ankara TURQUIE

DESCRIPTION DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Langue cible	Turc
L'activité fait référence à la typologie de l'Unité Didactique suivante	Unité Didactique Principale <input type="checkbox"/> Unité Didactique Satellite <input checked="" type="checkbox"/>
Source (<i>Auteurs</i>)	Les formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants avec l'aide des formateurs <input type="checkbox"/> Les apprenants seuls <input checked="" type="checkbox"/> Documents écrits par d'autres auteurs et adaptés par les formateurs <input type="checkbox"/> Autres auteurs <input type="checkbox"/>
Activités d'écriture créative	Les apprenants pouvaient écrire ce qu'ils voulaient, mais la pièce d'Ephraïm Kishon est présentée aux apprenants afin de leur permettre de donner des opinions quant à la façon d'écrire le scénario, le conflit, les phrases... Scène après scène. Après leur avoir présenté la source (c'est à dire, les auteurs), ils doivent préparer eux-mêmes toute l'histoire de Roméo et Juliette, afin de concevoir le plan théâtral de la pièce.
Lieu de production	En dehors de la classe par les formateurs <input type="checkbox"/> En classe, conjointement <input type="checkbox"/> En classe, par les apprenants <input type="checkbox"/> Devoirs à la maison réalisés par les apprenants <input checked="" type="checkbox"/>
Titre de l'activité	<i>Oh, oh Juliette !</i>
Description de l'activité	Les apprenants écrivent un court monologue et un dialogue entre Roméo et Juliette et d'autres personnages. Ils jouent la scène en classe, en prenant en compte la prise de rôle, les compétences théâtrales, et le <i>Si magique</i> . Les difficultés et les problèmes rencontrés au cours du processus d'écriture sont traités.

CAPSULE LINGUISTIQUE	
Niveau du CECRL visé <i>(Cadre européen commun de référence pour les langues)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principales compétences linguistiques visées	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> PO <input checked="" type="checkbox"/> PE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Compréhension orale, Compréhension écrite, Production orale, Production écrite, Compétences interactives, Métalangage
ACTES DE PAROLE	Exprimer des émotions, lire ou jouer les répliques en y mettant le ton.
PRINCIPALES STRUCTURES GRAMMATICALES ET VOCABULAIRE	
Voir l'Unité Didactique Principale	
ACTIVITÉS THÉÂTRALES	
Typologie théâtrale	D <input type="checkbox"/> JR <input checked="" type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatisation, JR= Jeu de rôle, Création de personnage, Prise de rôle, M=Monologue, IMP=Improvisation
Compétences théâtrales	Le rythme, le langage corporel, la diction, l'articulation, la création de personnages et les compétences en matière d'improvisation sont mises en valeur et surveillées par les formateurs, en fonction des besoins de chaque apprenant à développer une ou plusieurs de ces compétences.
AUTRES INFORMATIONS	
Éléments culturels et sociolinguistiques	Une conversation et une discussion simple portant sur la situation des femmes, ou des hommes, au foyer dans différentes cultures et différents pays. Quelle est la situation dans votre pays d'origine ?
Devoirs produits à la maison	Apprendre et mémoriser les répliques avec le <i>Si magique</i> . Les émotions, les objectifs, les conflits des personnages doivent être inclus pour améliorer les compétences théâtrales et la performance des apprenants.
NOTES PÉDAGOGIQUES	Cette même activité peut devenir un cours d'écriture créative. Les apprenants peuvent travailler en binômes et écrire les scènes de la pièce de théâtre jouée à la fin, <i>Roméo et Juliette</i> ou, en d'autres termes <i>Oh, oh Juliette !</i>
Documents joints (texte ou vidéo) :	Texte en version originale + une traduction en français. Clip vidéo avec un résumé en anglais.



Langues Plurielles