

Radosław Kucharczyk

Institut d'Études Romanes, Université de Varsovie, Pologne

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Synergies Pologne n°6 - 2009 pp. 77-89

**Résumé :** *Le présent article présente les apports de la pragmatique pour la didactique de l'oral en classe de FLE. Depuis un certain temps l'analyse du discours inspire les travaux menés en didactique des langues. Jugeant la linguistique phrastique insuffisante pour décrire le fonctionnement de la langue en interaction, on prend pour le point de départ le discours comme unité linguistique. Ainsi, chaque texte devrait être étudié par rapport à des conditions dans lesquelles il a été élaboré. Il s'ensuit alors que le discours est toujours régi par certaines normes, d'où on a affaire à des genres discursifs c'est-à-dire une sorte de catégorisation de différents types de discours qu'ils soient à l'oral ou à l'écrit ce qui facilite l'accès au sens. Dans l'article, nous soumettrons à une courte analyse le concept de discours, de même que la question de genres discursifs. Nous mettrons en relief les spécificités des genres discursifs du parlé et nous en esquisserons une courte typologie. Finalement, nous présenterons la définition de la compétence discursive proposée par Le Cadre européen commun de référence pour les langues. L'article débouchera sur l'analyse d'une étude empirique dont l'objectif consistait à développer chez les apprenants la compétence discursive à l'oral.*

**Mots-clés :** *discours, genre discursif, oral, FLE, interaction*

**Abstract:** *The following article presents the role of pragmatics in oral skills didactics in the foreign language classroom. The research conducted within foreign language methodology has been inspired by discourse analysis for some time now. Considering sentence linguistics as insufficient for describing a language in interaction, discourse as a language unit is taken as a starting point. Accordingly, every text ought to be analysed with reference to the conditions in which it was created. As a consequence, discourse is always governed by certain norms. Hence, there are various genres in discourse, namely a certain type of numerous kinds of text categorisation both in writing as well as speaking, which facilitates gist comprehension. In the article the concepts of discourse as well as discourse genres are taken into consideration. The emphasis is put on the specificity of spoken discourse genres and their typology. Furthermore, the article presents the definition of discourse competence proposed by Common European Framework of Reference for Languages. Eventually, the article shows the analysis of the research, which aim was to evoke oral discourse competence among students.*

**Key words:** *discourse, discourse genres, speaking, French as a foreign language, interaction*

Étant une science largement interdisciplinaire, la didactique des langues puise dans différentes sciences humaines, à commencer par la linguistique avec laquelle elle reste en étroite relation (Grucza, 1974). Ainsi, c'est la pragmatique qui influe à l'heure actuelle sur les recherches menées en didactique des langues. Jugeant la linguistique phrastique insuffisante pour décrire le fonctionnement de la langue en interaction, les linguistes et par la suite les didacticiens prennent pour point de départ le discours en tant qu'unité linguistique se composant d'une succession de phrases qui sont en relation avec le contexte de l'énonciation (Garric et Calas, 2007). Il en résulte que chaque texte devrait être étudié par rapport aux conditions dans lesquelles il a été élaboré. Bref, le discours est un concept complexe dont l'accès au sens est conditionné par la prise en considération de facteurs multiples. Cette optique constituera l'axe principal de nos réflexions : d'abord nous analyserons brièvement l'objet des recherches en pragmatique de l'oral, puis nous toucherons le problème des genres discursifs avec leurs implications didactiques. Nous finirons par la présentation des objectifs et des résultats d'une expérimentation menée en classe de FLE auprès de lycéens polonais.

## 1. Les inspirations didactiques de la pragmatique

La tâche de la pragmatique est de déterminer et de préciser le sens de l'énoncé, de même que les intentions de l'énonciateur qui restent souvent cachées (Izert et Pachocińska, 1998). Ainsi, la langue est perçue comme un moyen de communication dont l'outil principal est celui du discours (Garric et Calas, 2007). La pragmatique met alors en relief le contexte de production et d'interprétation de l'énoncé, le sujet parlant qui agit par le discours sur son interlocuteur et le locuteur qui est désormais perçu comme un individu social (Garric et Calas, 2007) de sorte que l'on a affaire à de la polyphonie remettant en question l'unicité du sujet parlant.

Une des principales notions relevant du champ de la pragmatique est celle de discours<sup>1</sup>. En général, le discours est perçu comme un ensemble de textes produit par un locuteur particulier à un/des destinataire(s) particulier(s) (Matthews, 2005). Pour cette raison, l'accent est mis sur les participants d'une situation de communication, leur position sociale et leur histoire conversationnelle commune, car ces éléments permettent de bien interpréter l'échange en question (Maingueneau, 1987). La notion de ce contexte extralinguistique est omniprésente dans la littérature de la matière, car chaque activité discursive exige la mise en jeu de facteurs différents. Ces facteurs sont d'une nature diverse qui recouvrent différents champs d'analyse. Ce sont, entre autres, les rôles et les positions sociales adaptés aux cours de l'interaction par les interactants, les façons d'élaborer le discours, les conduites discursives qui varieraient selon les individus appartenant à différentes classes sociales etc. Bref, le contexte joue le rôle déterminant pour l'interprétation de l'échange en question (Wold 1978).

## 2. Compétence discursive

Privilégier le discours en linguistique a de l'impact sur la didactique des langues, au sein de laquelle on propose un nouveau modèle d'enseignement/apprentissage (Zajac, 2004). Ce modèle part du principe que la communication entre les

individus ne se fait pas à l'aide des mots ou même des phrases, mais par le biais de différentes formes de discours (ou genres discursifs), propres à une situation de communication donnée.

L'apparition du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) met en relief ce nouveau modèle d'enseignement/apprentissage des langues. Ses concepteurs distinguent la compétence discursive comme une des compétences dont l'utilisateur de langue doit disposer. Cette compétence permet à l'apprenant de structurer des phrases en ensembles cohérents. De plus, l'apprenant doit aussi savoir gérer et structurer le discours par rapport à son organisation thématique, sa cohérence et cohésion, ses relations logiques, son style et registre. Il est censé être conscient de l'existence de différents genres discursifs tels que la description, la narration, l'argumentation réalisant différentes macro-fonctions, mais aussi tels que l'histoire, l'anecdote, la plaisanterie fonctionnant à une micro-échelle discursive.

### 3. Genres discursifs à l'oral

Selon les chercheurs en la matière (Bronckart, 2003) les textes, composant un discours, relèvent d'un genre qui constitue une unité communicative dont la fonction est d'effectuer une action langagière<sup>2</sup>. Ainsi, les genres discursifs sont des unités linguistiques, composés de segments qui constituent des textes selon différentes modalités. D'un côté, ils sont la fonction de l'expérience humaine, de la communication verbale et la façon dont celle-ci est articulée, de l'autre ils sont perçus en tant que catégorisation de la communication verbale. Cette approche des genres discursifs concerne aussi bien le discours écrit que le discours parlé. Et comme le présent article traite de la compétence discursive à l'oral, notre attention sera focalisée sur les aspects des genres discursifs relevant du parlé. Ainsi, les genres discursifs à l'oral sont loin d'être homogènes et leur liste ne serait jamais complète. Pourtant, on admet généralement l'existence de deux types de genres appelés G1 (genres 1) et G2 (genres 2) (Kerbricht-Orecchioni et Traverso, 2004). Par le G1, on entend les genres qui déterminent le type de l'interaction donnée, ou en d'autres termes, les genres qui exigent la mise en œuvre d'un schéma discursif prototypique. Quant aux G2, ils sont responsables des activités discursives auxquelles recourent les sujets parlants dans une interaction donnée. Il en résulte que si les G1 sont déterminés par le cadre situationnel de l'échange (lieu, temps, caractère de la relation existant entre les interlocuteurs, etc.), les G2 se définissent plutôt par des critères internes dépendant de facteurs purement linguistiques. En d'autres termes, il s'agit des outils linguistiques par le biais desquels les interlocuteurs transmettent leurs intentions. À la caractéristique des genres discursifs à l'oral, s'ajoutent encore des facteurs propres, spécifiques au parlé. Partant du principe que l'oral est un code distinct, ayant ses propres modalités de fonctionnement, on se penche sur ses traits caractéristiques (Wilczyńska, 1993 ; Blanche-Benveniste, 2000). Tout d'abord, il est inséparablement lié au contexte extralinguistique de l'échange. C'est pourquoi il est beaucoup moins explicite que l'écrit. L'oral est donc souvent perçu comme un ensemble incohérent, voire incomplet. Cela est dû à des inachèvements, des faux départs et par la suite des autocorrections. Il s'ensuit alors que l'oral est plus dynamique que l'écrit. De plus, le parlé,

en tant qu'une forme autonome de communication, privilège d'autres genres discursifs que l'écrit qui sont loin d'être homogènes.

#### 4. Compétence générique

La question qui découle du phénomène des genres discursifs est celle de la compétence générique qui est considérée comme un ensemble de règles qui non seulement obligent l'interlocuteur à organiser son discours selon les principes imposés par une société donnée mais qui lui permettent aussi d'être compris par ses interlocuteurs (Kerbracht-Orecchioni et Traverso, 2004). Pourtant, il semble nécessaire de souligner que ces règles sont assez souples parce que les indices génériques sont subtils et négociables au cours de l'interaction donnée. Cela concerne seulement les G2 qui, fondés sur des règles internes, sont négociés par les interactants. Les G1, fondés sur des règles externes demeurent fixes. Ainsi, les règles auxquelles les G2 sont soumis constituent un script de l'interaction, « [...] *qui sous-tend le déroulement de l'interaction* » (Kerbracht-Orecchioni et Traverso 2004 : 47).

#### 5. Typologie des genres discursifs à l'oral

*Le Cadre européen commun de référence pour les langues* déjà mentionné, propose une typologie des interactions verbales qui, nous semble-t-il, peut constituer un répertoire des items pour la compétence générique. Ses concepteurs énumèrent différents types d'activités interactives à l'oral, parmi lesquelles la conversation, la discussion, le débat et l'interview qui nous semblent être les plus souvent exploités. C'est pourquoi nous dresserons leur courte caractérisation dans la partie qui suit.

##### 5.1 Conversation

La conversation représente la forme la plus courante de l'échange verbal (Kerbracht-Orecchioni, 1990). Elle se fonde sur le principe d'égalité entre les interactants (Traverso, 1999). Il en découle qu'elle se caractérise par une forte symétrie des places entre les participants à la conversation (Vion, 1992). C'est pourquoi au cours de la conversation c'est la coopération qui l'emporte sur la compétitivité. De plus, la conversation se définit aussi par son caractère polarisé : d'un côté elle est orientée vers l'arrière (les interactants s'informent mutuellement de ce qui s'est passé depuis leur dernière rencontre), de l'autre elle est orientée vers l'avant, car les participants cherchent à approfondir leur relation. La conversation est aussi caractérisée par son caractère fluide, résultant des échanges à bâtons rompus. Comme le silence est mal vu dans la société, la présence des participants à l'interaction devrait être accompagnée de la parole. Quand l'un d'eux se tait, l'autre reprend la parole. Enfin, ce qui distingue la conversation des autres genres discursifs à l'oral, c'est son caractère léger qui se manifeste par des rires, différentes intonations au sein d'un même échange et des indices d'harmonisation des propos des interlocuteurs (Traverso, 1999).

## 5.2 Discussion

La discussion est souvent perçue comme un cas particulier de la conversation, parce qu'elle se déroule selon le même schéma. Pourtant, elle est plus focalisée sur la fonction argumentative du discours : les interlocuteurs agissent les uns sur les autres dans le but d'imposer leurs propres opinions à propos d'un sujet particulier (Kerbracht-Orecchioni, 1990). Quelles que soient les relations entre ses participants, la discussion se déroule comme si c'était une interaction symétrique (Vion, 1992). La discussion peut être orientée soit vers la coopération (rechercher un consensus) soit vers la compétitivité (déboucher sur une dispute).

Si le but de la conversation est purement interne, celui de la discussion peut être soit interne soit externe. Elle est interne, dans le sens que lors de la discussion, on confronte des idées uniquement pour les présenter. Cependant elle est en même temps externe, car elle peut avoir de l'impact sur les futures actions des interactants.

## 5.3 Débat

Le débat constitue un type de discours particulier (Kerbracht-Orecchioni 1990). Il est plus formel et plus organisé que la discussion parce que, même s'il s'agit toujours de débattre une question, il se déroule dans un cadre plus précisément défini. Sa longueur et durée, le nombre de participants (y compris le public), l'ordre des tours de parole, de même que le sujet de l'échange, sont fixés à l'avance. De plus, la finalité du débat est purement externe : en ralliant le public à ses opinions, on combat mieux son adversaire (Vion, 1992).

## 5.4 Interview

Ce qui caractérise l'interview, c'est la dissymétrie des rôles interactionnels de ses participants : l'intervieweur a pour tâche de recevoir de l'interviewé certaines informations et celui-ci doit les lui fournir par ses réponses (Kerbracht-Orecchioni, 1990). De plus, l'interview se caractérise par son caractère médiatique : les informations obtenues de l'interviewé sont transmises à un tiers. Cela influence aussi sa structure : elle est beaucoup mieux structurée que la conversation, il y a moins de chevauchements de parole, moins d'indicateurs pragmatiques, moins de phrases inachevées, etc. Bref, c'est un ensemble beaucoup plus cohérent. Il résulte de ce qui précède que le discours oral est un ensemble cohérent, mais complexe qui fonctionne ses propres modalités qui lui permettent de devenir non seulement objet d'études autonome en linguistique, mais aussi objet enseignable en classe de langue. Appréhender la complexité du discours oral en classe assurera donc aux élèves non seulement de préciser leurs intentions communicatives, mais aussi d'accéder au sens des paroles de leurs partenaires interactionnels.

## 6. Étude empirique

Un des volets des apports théoriques expliqués ci-dessus sera illustré par l'analyse des résultats d'une étude, menée auprès d'apprenants de FLE, pendant l'année scolaire 2006/2007. L'objectif de l'expérimentation consistait à développer la

compétence discursive à l'oral chez les apprenants, en les sensibilisant non seulement aux traits principaux du français parlé, mais aussi au schémas des genres discursifs choisis.

## 6.1 Groupe cible et techniques de travail

La recherche a été menée auprès d'un groupe de treize lycéens polonophones qui apprenaient le français depuis deux ans, à partir du niveau débutant, à raison de quatre heures par semaine. Durant l'étude, les apprenants travaillaient avec des documents authentiques ou semi-authentique suivis d'exercices et d'activités. Au cours du travail, ils devaient découvrir les principes de l'interaction verbale en français : ouvrir et clore une interaction selon le statut de leur interlocuteur, signaler à l'interlocuteur qu'on suit ou ne suit pas ce que celui-ci dit, le rôle du feed-back dans la communication, garder ou laisser la parole, l'impact de la communication non verbale sur le déroulement de l'échange. De plus, ils ont aussi découvert les caractéristiques du parlé : des indicateurs pragmatiques<sup>3</sup>, des phrases courtes et souvent incomplètes, des reprises, des faux départs, le manque apparent de cohésion de ce type d'échanges. Après une analyse approfondie du texte travaillé au cours de la leçon, les élèves effectuaient une série d'activités leur permettant d'assimiler les éléments présents dans un texte donné, ensuite ils présentaient en binômes des jeux de rôles dans lesquels ils devaient intégrer tous les principes qui régissent la communication verbale, notamment ceux qui régissent la communication verbale en français et qui sont différents de ceux qui apparaissent dans la langue maternelle des apprenants. Il s'agit avant tout des indicateurs pragmatiques, de la façon d'enchaînement des phrases, etc. En un mot, les élèves devaient utiliser tous les éléments connus jusqu'à ce moment-ci qui devaient de sorte que leur production soit la plus proche d'une situation authentique de communication. Les scénarios des jeux de rôles étaient basés sur le principe du vide d'information (Komorowska, 2005) et représentaient avant tout les genres discursifs tels que la conversation ou la discussion<sup>4</sup>.

Les productions des élèves étaient enregistrées, transcrites selon des règles de transcription puis analysées dans l'optique de l'accroissement de la compétence discursive à l'oral dans la langue cible. Dans la partie qui suit nous présentons, à titre d'exemple, l'analyse de l'observation d'un élève (désormais E10) qui entre en interaction en français avec différents élèves de sa classe. Seront soumis à une analyse les facteurs suivants : les rituels de l'interaction verbale (notamment les rituels d'ouverture et de clôture), la façon dont les tours de parole s'enchaînent et le rôle du feed-back dans l'échange à l'oral. Les interactions analysées recouvrent deux genres discursifs : la conversation quotidienne et la discussion.

## 6.2 Étude de cas (E10)<sup>5</sup>

Lors du premier jeu de rôles, E10 est communicatif, il n'est pas gêné quand il doit prendre la parole dans la langue cible, de plus on a l'impression qu'il s'amuse en parlant français. Par contre, même s'il ouvre l'interaction en respectant les principes d'ouverture (« salut Kasia ! Ça va ? »), il viole les règles de fermeture : il finit la conversation en disant seulement « je dois aller ». C'est pareil lors du deuxième jeu de rôle : la fermeture de l'interaction n'est pas marquée de façon

explicite, conformément aux principes traditionnels de fermeture. Cependant, on peut déjà remarquer une plus grande fluidité de la conversation : les paroles des interlocuteurs s'enchaînent, la progression thématique de la conversation est plus visible. De plus, les interlocuteurs semblent être empathiques l'un envers l'autre. Cela est probablement dû au travail antérieur portant sur un dialogue où les élèves observaient et analysaient de façon explicite le fonctionnement de la conversation ordinaire (ce qui n'était pas le cas pour le premier jeu de rôles). Le troisième jeu de rôles permet de remarquer que E10 se sent plus à l'aise en parlant français : comme il est question d'une discussion, il défend son point de vue (« non non non non je ne pense pas qu'ils soient nonchalants »). Cependant, cette interaction par rapport à d'autres jeux de rôles, est relativement courte ce qui peut être expliqué par le sujet peu familier des apprenants : les stéréotypes sur la France et les Français. Le jeu de rôle suivant (4<sup>e</sup>) n'est pas long non plus. Même si E10 répond conformément aux paroles de son interlocuteur à des moments convenables, même s'il semble être intéressé par le sujet de la conversation, il finit l'interaction donnée d'une façon brusque et inattendue (« oh très intéressant adieu »), voire impolie. Le dernier jeu de rôles enregistré (5<sup>e</sup>) permet de constater que E10 est conscient du rôle du feed-back positif au cours de l'interaction, il essaie à tout prix de nouer le contact avec son interlocuteur et de recevoir le plus d'informations possible. Cependant, cette interaction reste difficile à gérer par E10, vu les manques linguistiques du deuxième participant à l'interaction. Ce qui, selon nous, peut expliquer l'impossibilité de la part de E10 d'intégrer tous les éléments appris au cours de l'étude. Probablement, cette impossibilité est également causée par la maîtrise non suffisante des structures langagières, de même que par la personnalité de l'élève. En d'autres termes, il ne respecte pas des rituels interactionnels dans sa langue maternelle, il va donc de soi qu'il ne va pas y recourir dans la langue cible.

Cette modeste étude de cas montre que développer la compétence discursive à l'oral constitue un vrai défi pour l'enseignant de langues. Son travail est en quelque sorte triple. Il doit non seulement faire acquérir des structures langagières mais aussi faire assimiler aux apprenants les caractéristiques du parlé et les schémas de différents genres discursifs à l'oral. Ainsi, il serait convenable de partir de la réflexion sur les compétences interactionnelles que les élèves possèdent dans leur langue maternelle, avant de cibler ces compétences dans la langue étrangère. On a donc besoin de beaucoup d'activités, d'analyses, de réflexions avant que les productions des élèves ne ressemblent, ne serait-ce que de loin aux interactions gérées par les locuteurs natifs du pays cible.

## Notes

<sup>1</sup> Voir Charaudeau, P., Maingueneau, D. (éd.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Éditions du Seuil.

<sup>2</sup> Au sujet de genres discursifs, voir Adam, J.-M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes.*, Paris : Nathan Université ou Maingueneau, D., 2002, « Analysis of an academic genre », [in] *Discourse Studies*, 4/3. pp. 319-34.

<sup>3</sup> Par les indicateurs pragmatiques nous entendons tous ces « petits mots » dont la fonction dans l'interaction orale est purement phatique. Il est donc question des « bouche-trous », de même que des indices de la nature non verbale qui font preuve de l'engagement de l'interlocuteurs dans l'échange.

<sup>4</sup> Pour l'exemple de jeux de rôles voir l'annexe.

<sup>5</sup> Les tours de paroles sont mis en gras dans les transcriptions des dialogues qui se trouvent dans l'annexe.

<sup>6</sup> Conventions de transcription :

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un locuteur par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	pause très brève, brève, moyenne
(p. 15)	pause de 15 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
OUI, BRAVo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
<ironique>	commentaire ou interprétation du transcripteur
(rire)	description d'aspects du comportement verbal
<..... ?>	séquence inaudible ou incompréhensible
je vais au <u>cinéma</u>	chevauchement des paroles
<u>moi</u> , je pense que	

d'après R. Vion (1992), p. 265

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (2000) *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Bronckart, J.-P (2004) Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. Dans: *Langages 153/2004. Les genres de la parole*. Paris : Larousse.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Garric, N., Calas, F. (2007) *Introduction à la pragmatique*. Paris : HACHETTE Supérieur.
- Grucza, F. (1974) Lingwistyka a glottodydaktyka. In : Komorowska, H., 2007, *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*, Języki Obce w Szkole 6/2007, Warszawa : Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Izert, M., Pachocińska, E. (1998) *Wstęp do językoznawstwa ogólnego*. Warszawa : Publikacje Instytutu Romanistyki.
- Kerbracht-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales. Vol. 1*. Paris : Armand Colin.
- Kerbracht-Orecchioni, C., Traverso, V. (2004) « Types d'interactions et genres de l'oral » Dans : *Langages 153/2004. Les genres de la parole*. Paris : Larousse.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna.
- Mainueneau, D. (1987) *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Matthews, P. (2005) *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Traverso, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Vion, R. (1992) *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- Wilczyńska, W. (1993). *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wold, A., H. (1978) *Decoding Oral Language*. Whistable: Library of Congress.

Zajac, J. (2004) *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple FLE)*. Warszawa : Instytut Romanistyki/Uniwersytet Warszawski.

## Annexe<sup>6</sup>

### Jeux de rôle 1

Élève A :

Tu viens de revenir des vacances d'hiver, dans les Alpes. Dans la rue, tu rencontres ton ami(e). Tu lui parles de ton séjour. Tu dis :  
avec qui tu es parti(e),  
combien de temps tu as passé dans les Alpes,  
quel temps il faisait,  
ce que tu faisais (sports, sorties, etc.),  
ce qui de bizarre t'est arrivé.

(C'est ton ami(e) qui commence le dialogue)

Élève B :

Dans la rue, tu rencontres ton ami(e) qui est revenu(e) des vacances d'hiver. Tu le salues. Il commence à te parler de son séjour dans les Alpes. Tu lui poses des questions pour savoir le plus de détails possible, mais au moment où il commence à parler d'une situation bizarre qui lui est arrivée, tu décides de rompre la conversation.

(C'est toi qui commences le dialogue)

E10 (élève B) et E6 (élève A)

E10 : oh↑ salut kasia euh ça va↑

E6 : XX

E10 euh moi aussi ça va euh je sais que + tu + as + revenu + de tes vacances d'hiver

E6 : oui je suis en france a \

E10 : oh la la↑

E6 : à alpes + avec mes amis

E10 : et euh ++ que euh ++ qu'est-ce que euh + vous euh vous y [fe] [feze]

E6 : nous faisons du ski\

E10 : faisiez

E6 : faisiez du ski, du snowboard

E10 : euh + tu sais + faire du snow snowboard

E6 :oui je sais

E10 :oh la la <rire> moi non et tu as + euh il y avait beaucoup de neige

E6 : euh oui il y a beaucoup de neige et beaucoup de soleil + et il y a euh très + beau en vacances d'hiver (p. 10s.) je rencontre [me] professeur de

E10 : <rire>

E6 : d'histoire

<rire de la classe>

E6 : elle + faire + elle fait du ski  
<rire de la classe>  
E10 : je dois aller

## Jeux de rôle 2

Élève A :

Ça fait déjà deux mois que tu es en train de rechercher un job. Dans un magasin, tu rencontres ton ami(e). Tu lui racontes comment il est difficile de trouver un poste intéressant et bien payé. Tu dis :  
où tu recherches des offres d'emploi,  
ce que tu fais quand tu trouves une annonce qui t'intéresse  
à combien d'entretiens d'embauche tu as déjà participé,  
quel entretien a été le plus bizarre,  
pourquoi tu n'as pas encore trouvé un job.

(C'est ton ami(e) qui commence le dialogue)

Élève B :

Dans un magasin, tu rencontres ton ami(e) qui est en train de rechercher du travail. Tu voudrais changer de travail, alors tu lui poses le plus de questions possible pour savoir comment il faut agir pour obtenir un poste intéressant. Mais au moment où il / elle commence à se plaindre de ne pouvoir pas trouver du boulot, tu finis la conversation.

(C'est toi qui commences le dialogue)

E10 (élève A) et E4 (élève B)

E10: oh alors + monika ça va↑

E4: kto tu zaczyna skowera↑ <rire de la classe> salut maciek↑ <rire de la classe>

prof : alors encore une fois

<... ?>

prof : recommencez

E4 : salut maciek↑

E10 : salut monika

E4 : euh + je + euh ça va↑

E10 : ça va PAS

E4 : pourquoi↑

E10 : écoute monika ça fait déjà déjà deux mois que je suis en train de rechercher un job et euh + euh je je ne euh peux la trouver

E4 : euh alors je voudrais changer mon travail et mais je je ne sais pas + co comment se fait où tu euh cherches les le annonces où↑

E10 : oh + bon↑ + sur l'internet euh [dąs] les [magazę] et + euh [dąs] les quotidiens

E4 : euh

E10 : bon

E4 : quand ++ tu tu trouve une une annonce un annonce intéressant tu tu euh lui téléphone à cette \

E10 : oui je téléphone euh et euh je wysłać

prof : j'envoie

E10 : euh je j'envoie euh + euh mon cv

E4 : et + et en train de de d'entretien d'embauche euh + le l'entretien + on te pose quelles quelles questions↑

E10 : quelles questions↑++

E4 : ale ja nie mam pojęcia <... ?>

E10: quelles question ++ euh euh il a demandé de + euh mes mes expériences euh mon éducation

E4 : euh

E10 : et j'ai euh participé euh à trois euh trois entretiens euh je je je j'ai déjà participé mais euh le plus bizarre + est a été entretien + euh dans une école wladyslaw quatre euh à praga c'était euh un entretien euh avec euh ++ avec le professeur de français euh qui qui + a été très bizarre <rire>\

E4 : <rire> je dois aller

E10 : mais très agréable \

E4 : <rire> je dois aller <rire> salut

E10 : mais <rire> je te dois dire euh je dois te dire pourquoi euh je n'ai pas je n'ai pas encore trouvé un job

E4 : je dois aller

<... ?>

### Jeux de rôles 3

Élève A :

Dans la rue, tu rencontres un(e) ami(e). Tu viens de revenir de France. Tu lui parles des Français, de leurs habitudes. Tu ne les comprends pas, les Français te paraissent bizarres. Tu te moques d'eux. Mais, ton ami(e) adore tout ce que est lié à la France. Vous commencez à vous disputer.

(C'est toi qui commences le dialogue)

Élève B :

Dans la rue, tu rencontres un(e) ami(e) qui vient de revenir de France. Il parle mal de ce pays et de ses habitants. Toi, tu adores la France et les Français. Vous commencez à vous disputer.

(C'est ton ami(e) qui commence le dialogue)

E10 (élève B) et E11 (élève A)

E11: salut↑

E10: oh↑ salut ola ça va↑

E11 : oui ça va je viens de revenir de france

E10 : oh là là↑ euh [ke] quelles sont tes tes pensées euh de france et des français↑

E11 : tu sais euh ce ne sont pas très XXX + les français sont nonchalants et orgueilleux

E10 : **non, non, non, non, non je ne pense pas qu'ils qu'ils soient nonchalants** euh ils sont très très intelligents, ils sont [ma]rveilleux pour moi

E11 : oh non ce n'est pas vrai ils ne sont pas intelligents et ils ne [ko] ils ne connaissent pas l'autres langues et ils sont ils sont racistes je pense

E10 : ce sont pas des stéréotypes beaucoup de français euh parlent euh des langues

étrangères et ils ils ne sont pas euh des racistes euh + ce + c'est ++ c'est euh c'est c'est  
une mała <à voix basse>

prof : petite

E10 : petite part partie de : euh de la population

E11 : j'étais en france je pense que + que c'est vrai ils sont racistes et ils ne sont pas  
intelligents, ils sont mal formés

E10 : je je ne vais pas [diskute] avec toi + au revoir

E11 : XX

#### Jeux de rôles 4

Élève A :

Les vacances d'été approchent. Dans la rue, tu rencontres un(e) ami(e). Tu lui demandes  
comment il va les passer. Il te répond de façon très détaillée. Cela t'ennuie, mais tu fais  
semblant de l'écouter attentivement. Au but de quelque temps, tu en as assez alors tu  
finis la conversation.

(c'est toi qui commences le dialogue)

Élève B :

Les vacances d'été approchent. Dans la rue, tu rencontres un(e) ami(e) qui te demande  
ce que tu vas faire pendant cette période. Tu lui réponds de façon très détaillée. Au but  
de quelque temps, ton ami(e) finit la conversation.

(c'est ton ami(e) qui commence le dialogue)

E10 (élève A) et E 13 (élève B)

E10: oh bonjour ola↑ ça va↑

E13: bonjour maciek↑ oui ça va <enthousiasme>

E10 : oh les les vacances euh d'été approchent\

E13 : oui

E10 : comment tu vas les passer toi↑

E13 : je vais aller à paris pour faire du deltaplane

E10 : oh

E10 : oh

E13 : avec mes amis\

E10 : oh c'est intéressant↑

E13 : je [wa] rester\

E10 : oh

E13 : à paris

E10 : oh très intéressant ++ adieu <rire de la classe> (il s'éloigne)

#### Jeu de rôles 5

Élève A :

Tu viens de passer ton bac écrit de français. Dans la rue, tu rencontres ton ami(e). Tu  
lui parles de l'examen. Tu es très excité(e), tu veux parler de tout ce qui s'est passé  
pendant l'examen (ambiance, activités, ce qui a été le plus facile et le plus difficile pour  
toi, etc.). Tu ne laisses pas te couper la parole.

(C'est toi qui commences le dialogue)

Élève B :

Dans la rue tu rencontres ton ami(e) qui viens de passer son bac écrit de français. Il/ Elle est très excité(e) et il n'arrête pas de raconter tout ce qui s'est passé pendant l'examen. Toi, tu essaies d'insérer quand même tes questions (ambiance, activités, ce qui a été le plus facile et le plus difficile pour lui, etc.). Finalement, tu t'énerves car tu ne peux presque rien dire et tu finis la conversation.

(C'est ton ami(e) qui commence le dialogue)

E10 (élève B) et E12 (élève A)

E12: salut maciek <zrezygnowanie>

E10: salut bartek ça va↑

E12 : non <renoncé> <rire de la classe>

E10 : pourquoi bartek↑

E12 : parce que je a + écrit + ma bac\

E10 : oh là là leuh\

E12 : de français\

E10 : c'est c'était bien + pour toi↑

E12 : c'est pas bien

E10 : pourquoi↑ ale mów coś, żebym mógł ci przerywać <rire de la classe>

E12: ja ci przerywam tylko <rire> + parce que + parce que je je jak jest zdać↑/  
prof : passer

E12 : je ne passais pas + mon bac

E10 : mais euh tu tu tu ne ++ <rire>

E12 : maciek

E10 : tu ne + tu ne le sais pas

E12 : maciek c'est après

E10 : bartek et l'ambiance↑

E12 : maciek

E10 : mais bartek

E12 mais maciek, pardon, pardon c'est après c'est bizarre\

E10 : pourquoi↑

E12 : je ne comprends pas + tout tout\

E10 : et les activités↑\ <rire de la classe> ont ont été bizarres\

E12 : OUI <rire de la classe>

E10 : difficiles <rire de la classe>

E12 : un peu difficiles ++ oui + oui

E10 : euh et quel exercice était le plus difficile pour toi↑

E12 : pour moi, le plus difficile a été euh vocabulaire et + et exercice à propos de gérondif↑et + subjonctif↑ et + imparfait et + plus plus-que-parfait et les autres

E10 : <... ?> + au revoir <irritation>