

Ludopédagogie et vitalité du français de Franco-Canadiens hors Québec

Linda de Serres

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé : Soutenir la vitalité du français en milieux linguistiques minoritaires hors Québec suppose l'accès à des outils pédagogiques efficaces et évolués. Désireuse d'offrir un soutien concret en termes de vitalité et consciente de l'engouement suscité par le multimédia, nous avons mené une recherche empirique lors d'un programme intensif de français de trois semaines impliquant des Franco-Canadiens hors Québec, de différents niveaux de compétence en français. Nous avons mesuré l'impact d'un site Web participatif et de sketches humoristiques. Les résultats issus de questionnaires d'autoévaluation semblent conforter l'effet positif de l'intégration de médias évolués et variés sur la vitalité d'une langue pour des apprenants de milieux minoritaires.

Mots-clés : jeu pédagogique; français; métaphore; multimédia; étymologie; Internet; autonomie; identité francophone; expression orale; minorité

Abstract: The continuing vitality of French in environments where it is a linguistic minority outside Quebec requires access to effective and advanced educational tools. Eager to offer concrete support in terms of vitality and conscious of the passion sparked by multimedia, we led an empirical research during an intensive three week French program involving Franco-Canadians from outside of Quebec who exhibit different levels of competence in French. We measured the impact of an interactive website and of humorous sketches. The results from self-evaluative questionnaires seem to reinforce the positive impact of the integration of advanced and varied media on the vitality of a language for learners in minority environments.

Key words: educational game; French; metaphor; multimedia; etymology; Internet; autonomy; francophone identity; oral expression; minority

Soutenir la vitalité du français en milieux linguistiques minoritaires hors Québec suppose l'accès à des outils pédagogiques efficaces et évolués. La culture française regorge d'expressions¹. Au quotidien, les expressions idiomatiques jouent un rôle de premier plan en langue². À n'en pas douter : « *the key to success, for teachers and their students, is to match the type of program with the instructional goal*³ ». Les attraits de la technologie ne sont plus à faire. Tous en conviennent : « Internet tend à s'imposer comme un outil pédagogique incontournable, que ce soit dans l'enseignement à distance ou en appui de l'enseignement traditionnel [...] »⁴. Or, à ce jour, hormis les listes statiques, rares sont les ressources multimédias ludoparticipatives⁵ ambitieuses d'offrir à l'apprenant un soutien en ce qui touche la vitalité. Alors comment faciliter la compréhension et l'utilisation d'expressions imagées de la langue française et enrichir l'apprentissage tant sur les plans culturel que linguistique? Comment souscrire à l'importance de développer une compétence à l'oral dans les programmes d'immersion du Canada? « [L]e concept de communication est primordial et met l'accent sur la construction de sens et le développement de la capacité à communiquer de façon naturelle dans des situations authentiques⁶ ».

¹ Bernard Pivot, *100 expressions à sauver*, Paris, Éditions Albin Michel, 2008, 154 p.

² Heather Bortfeld, « Comprehension Idioms Cross-Linguistically », *Experimental Psychology*, vol. 50, n° 3, 2003, p. 217-230.

³ Conseil canadien sur l'apprentissage, « The Video Game Debate: Bad for Behaviour, Good for Learning? », 18 novembre 2009, p. 4.

⁴ Laurence Schmall, « Le lecteur modèle des concepteurs de sites Internet pédagogiques », *Revue des Sciences sociales*, n° 36, Écrire les sciences sociales, 2006, p. 68.

⁵ Linda de Serres, *Expressions idiomatiques : théorie et pédagogie*, Rapport de recherche scientifique déposé au Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2007, 104 p.

⁶ Mireille Baulu-MacWillie et Barbara Leblanc, « La francisation au préscolaire : un modèle didactique », dans Denise Doyon et Carole Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 128.

Une étude, publiée en 2009 par le Conseil canadien sur l'apprentissage sur les tenants et les aboutissants des jeux vidéo et de leur impact, reconnaît la popularité des jeux vidéo chez les jeunes et le besoin d'en évaluer les gains : « *while the popularity of video games among children is undeniable, the debate about the [...] benefits [...] remains unresolved* »⁷. Selon une enquête de Statistiques Canada (2006)⁸, en 2002, les adolescents canadiens de 12 à 17 ans passaient près de trois heures par jour devant un écran d'ordinateur à des fins ludiques. Dès le début du 21^e siècle, la dimension récréative que procurent les jeux à l'ordinateur se veut pareillement un fait avéré, notamment dans le milieu scolaire. « *Educational video games can present a powerful tool for increasing student learning* »⁹.

Quoique le multimédia suscite *a priori* l'engouement¹⁰ chez l'apprenant de langue son impact *a posteriori* sur l'apprentissage reste à démontrer¹¹ : « *as video games in education are gaining attention, it becomes more and more critical to understand why and how games can affect students* »¹².

En somme, des questions perdurent à l'endroit des dites vertus éducatives du multimédia : qu'apprécie avant tout l'apprenant des outils multimédias? Est-ce l'autonomie, les clips ou l'aspect visuel? Est-ce que ses habiletés en français sont altérées par de tels outils? Et, le cas échéant, l'apprenant témoigne-t-il d'un transfert de savoirs acquis à l'aide du multimédia?

⁷ Conseil canadien sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 2.

⁸ Statistique Canada, *Health Reports*, vol. 17, n° 3, 2006, Catalogue no 82-003-XIE.

⁹ Conseil canadien sur l'apprentissage. *op. cit.*, p. 4.

¹⁰ Anne-Mireille Bernier et Thierry Karsenti, « Que pensent nos étudiants de l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire? », *Profetic : intégration des TIC et nouvelle pédagogie universitaire*, 2006, <http://www.profetic.org>, consulté le 14 décembre 2010; Mayer, Richard, *Multimedia Learning*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 2001, 222 p.

¹¹ Clermont Gauthier et Véronique Jobin, *Moins c'est souvent mieux. Principes d'enseignement multimédia*, Québec, Éditions PUL, 2008, 100 p.

¹² Conseil canadien sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 7.

Autant de questions qui méritent des réponses.

Cet outil [Internet] donne des moyens supplémentaires à l'enseignant et à l'organisation éducative dans son ensemble pour atteindre leurs objectifs. Mais il n'est pas transparent, et les objectifs pédagogiques en question subissent des inflexions, car les individus et les collectifs sont eux-mêmes transformés en retour par l'usage de l'outil¹³.

Tout en prenant pour apriorisme qu'Internet, et le multimédia au sens large, « [...] est un outil qui convient très bien à l'apprentissage des langues¹⁴ » et à dessein de fournir des éléments de réponse à de telles questions, nous avons effectué une étude empirique à partir d'un ensemble multimédia (DVD, modules participatifs dans Internet, activités en classe entre pairs)¹⁵ : *Se donner le mot*. Les objectifs généraux de la trousse *Se donner le mot* consistent :

- à favoriser l'approfondissement de connaissances en français par la découverte et le jeu;
- à encourager la connaissance d'expressions en contexte;
- à intégrer de façon ludique l'étymologie des expressions.

Quand on connaît l'intérêt des jeunes pour la vidéo, un clip fait office d'incontournable. À notre esprit, le mariage étroit entre l'image et l'exploitation humoristique, épuré d'artifices distrayants, et rendu en deçà de cinq minutes, conférerait aux vidéoclips un rôle d'avant-plan. L'insertion délicate de l'étymologie combinée au jeu adroit d'acteurs expérimentés constituaient des atouts convaincants sur le plan

¹³ Laurence Schmoll, *op. cit.*, p. 68.

¹⁴ *Ibid.*, p. 70.

¹⁵ Cet ensemble comprend un DVD, un site Web avec des modules participatifs (www.sedonnerlemot.tv) ainsi que des jeux pédagogiques clés en main en format PDF. Linda de Serres et GROUPE ECP inc., *Trousse pédagogique : Se donner le mot I et II*, DVD de 105 minutes avec 52 capsules audiovisuelles, 200 jeux multimédias interactifs et 4 guides pédagogiques, Québec, GRICS, 2009 (2^e éd.), 2010, 568 p.

mnémotechnique, et ce, au service de la littérature¹⁶. Nous irions même jusqu'à dire que la langue quitte ainsi son piédestal : elle sert de moyen et non de finalité dans la réalisation du travail que commande le multimédia.

Apprendre une langue, c'est la parler le plus possible, être en contact avec elle dans son authenticité. Le français est une langue vivante, et elle compte de nombreuses expressions idiomatiques dont *accorder ses violons*, *bayer aux corneilles*, *cogner des clous* et *manger sur le pouce*. Avec le concept multimédia *Se donner le mot* (cédérom, DVD et site Web), l'apprenant devient un acteur. Un acteur qui incarne la force motrice de son propre apprentissage ludoéducatif. Parmi les 52 expressions idiomatiques de cette trousse, 16 ont été retenues. Nous reviendrons sur cette dimension plus loin. Avant de ce faire, voyons ce que nous entendons par « expression idiomatique ».

Par définition, une expression idiomatique repose sur une convention sociolinguistique où une forme linguistique – généralement en bonne partie figée – suscite un sens donné, partagé au sein d'une collectivité définie¹⁷. Dans le cas présent, en recourant à cette trousse, nous faisons le choix de 16 expressions aux fins de redynamiser le français oral de francophones de milieux linguistiques minoritaires, aspect auquel il s'avère d'ailleurs indiqué de consacrer quelques lignes.

¹⁶ Linda de Serres, « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Numéro hors série, 14, 2, 2011, p. 129-1552.

¹⁷ Linda de Serres, *Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil d'Ariane*, Actes du 1^{er} Colloque international sur l'enseignement du français dans la Caraïbe, numéro spécial, vol. 2, n° 2, p. 55-71, 2009, <http://linguistica.uprrp.edu/>, consulté le 17 avril 2012.

Que révèle une expression idiomatique?

À l'origine d'une expression idiomatique se nichent des références culturelles, sociales ou linguistiques. Les expressions sont créées en réaction à une réalité concrète, vécue dans un lieu déterminé, à une époque donnée. En les proposant comme pistes de découverte du français, nous souhaitons provoquer chez les apprenants un désir d'apprendre fondé sur des aspects pratiques, rapidement utiles au quotidien. En effet, vouloir faire vivre les identités francophones des milieux minoritaires hors Québec ne signifie-t-il pas notamment offrir des outils pour vivifier la langue? Découvrir l'étymologie d'expressions, c'est-à-dire de faire siens des savoirs historico-géographiques dont émanent des expressions pour, subséquemment, faciliter leur compréhension et leur rétention¹⁸ se veut l'avenue ici retenue. Un seul exemple suffira à illustrer ce propos.

Prenons l'expression *monter sur ses grands chevaux*. Elle nous vient du temps de la chevalerie où on distinguait deux espèces de chevaux : de parade et de bataille – le palefroi et le destrier. Quand l'ennemi paraissait, les chevaliers quittaient le palefroi pour le destrier... et attaquaient, d'où l'expression *monter sur ses grands chevaux*. L'impact qu'exerce une étymologie semblable sur la mise en mémoire d'une expression ne saurait toutefois suffire.

Utiliser les expressions avec fluidité restera toutefois une tâche titanesque pour le locuteur : il doit s'y familiariser, les manipuler et les intégrer¹⁹. Pourquoi sont-elles utiles à de jeunes adolescents se veut une question additionnelle à propos. Les raisons les plus frappantes se trouvent à

¹⁸ Franck Boers et Murielle Demecheleer, « Measuring the Impact of Cross-Cultural Differences on Learners' Comprehension of Imageable Idioms », *ELT Journal*, vol. 55, n° 3, juillet 2001, p. 255-262; Gaston Gross, *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys, 1996, 164 p.

¹⁹ Linda de Serres, *Multimédia... op. cit.*

l'oral où les locuteurs recourent aux expressions spontanément et abondamment²⁰; à l'écrit où les grands titres de l'actualité, les annonces publicitaires²¹, les livres de littérature jeunesse²² et les bandes dessinées (p. ex., *Tintin*, *Lucky Luke*) en sont émaillés. Complexe, l'expression idiomatique embrasse à la fois le lexique, la syntaxe et la sémantique de même que la pragmatique et la culture de la langue apprise²³. En didactique des langues, elle fut longtemps marginalisée²⁴, sans doute parce que « [...] [c']est une formule figée, la plupart du temps métaphorique, dont le sens global, figuré, doit être appris, car on ne peut le déduire [...] des mots qui la composent. [...] il faut savoir lire entre les lignes! »²⁵. La constance de sa structure rassure l'apprenant²⁶ et le gracie d'éventuelles enfilades de mots mal assurées²⁷; elle lui permet,

²⁰ Rita Simpson-Vlach et Nick C. Ellis, « An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research », *Applied Linguistics*, vol. 31, n° 4, 2010, p. 487-512; Patrizia Tabossi, Lisa Arduino et Rachel Fanari, « Descriptive Norms for 245 Italian Idiomatic Expressions », *Behavioural Resources*, 43, 2011, p. 110-123.

²¹ Ivana Šauerová, *La publicité dans deux magazines francophones. Le Point et l'Hebdo. Étude linguistique et iconographique*, mémoire de maîtrise, Univerzita Hradec Králové, République tchèque, 2004, 250 p.

²² Par exemple : Françoise Bobe, *101 virelangues, poésies et devinettes*, Paris, Bayard Jeunesse, 2007, 185 p.; Henriette Major et Philippe Béha, *Jongleries*, Montréal, Québec, Hurtubise HMH, 88 p.; Gilles Thibeau et Philippe Germain, *Alex et le match du siècle*, Québec, Dominique et c^{ie}, 2004, 32 p.

²³ Isabel González Rey, *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, Belgique, E.M.E., 2007, 217 p.; Costanza Papagno, « Idiomatic Language Comprehension: Neuropsychological Evidence », dans Michela Balconi (dir.), *Neuropsychology of Communication*, [ressource électronique], New York, Springer, 2010, p. 111-130.

²⁴ Paolo Canal *et al.*, « Anticipatory Mechanisms in Idiom Comprehension: Psycholinguistic and Electrophysiological Evidence », dans Michela Balconi (dir.), *Neuropsychology of Communication* [ressource électronique], New York, Springer, 2010, p. 131-144.

²⁵ Antidote RX [logiciel], Montréal, Druide informatique, 2007 [version 4].

²⁶ Maya R. Libben et Debra A. Titone, « The Multidetermined Nature of Idiom Processing », *Memory & Cognition*, vol. 36, n° 6, 2008, p. 1103-1121.

²⁷ Alison Wray, « Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice », *Applied Linguistics*, 21(4), 2000, p. 463-489.

en outre, de ménager les limites de sa mémoire de travail²⁸. On peut, par ailleurs, se demander à quelle fréquence sont à présent utilisées de telles expressions au sein de la francophonie canadienne. Cette question alimente notre réflexion et commande des études sérieuses puisque, pour l'instant, aucune étude scientifique ne nous permet d'y répondre. Néanmoins, il serait malvenu de laisser de côté l'étude de l'apprentissage des expressions et des moyens la soutenant, « *since systematic description of idiomaticity is still a very difficult issue and linguistic resources focused on idioms and collocations are scarce, tools intended for boosting up this ability are poorly represented in modern language learning techniques* »²⁹.

Métaphore et âge critique

La » période critique pour l'acquisition de la pragmatique d'une langue serait celle de l'adolescence : « [...] *period of adolescence is crucial for the development of certain pragmatic aspects of language* »³⁰. On pourrait donc apprendre des expressions dès que l'on saisit le sens de la métaphore, c'est-à-dire vers l'âge de 9 ans. Par la suite, vers l'âge de 13 ans et pour les années qui s'ensuivront, l'apprentissage d'expressions sera en quelque sorte sans fin (tableau 1). Sans conteste, s'approprier et comprendre des expressions idiomatiques restera un travail qui se poursuivra jusqu'à l'âge adulte³¹. À la différence de l'apprenant de

²⁸ Rebecca L. Oxford, *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, New York, Longman, 2011, 342 p.; Daniel Véronique (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier, 2009.

²⁹ Pavel Diachenko, « A Software System for Learning the Vocabulary and Collocations; Results of a Training Experiment », dans Antonio Méndez-Vilas et al. (dir.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Spain, Badajoz, Formatex, 2009, p. 261.

³⁰ Virginie Laval, « Idiom Comprehension and Metapragmatic Knowledge in French Children », *Journal of Pragmatics*, vol. 35, n° 5, mai 2003, p. 738.

³¹ Linda de Serres, « Littératie multimédia pour le français comme langue seconde. Les paradigmes de création et de gestion efficients entre les interspécialistes », dans Monique Lebrun, Nathalie

langue seconde, celui en langue première dispose de repères à l'oral (p. ex., pour le genre des noms) et a intériorisé des habitudes culturelles³².

Tableau 1

Progression selon l'âge de la compréhension du sens figuré à partir d'un contexte

Âge des sujets	Degré de compréhension du sens figuré
6 ans et moins	∅
6 et 7 ans	± ±
7 à 9 ans	±
10 à 12 ans	+
13 à 17 ans	++
18 ans et +	+++

Choix de 16 expressions

La difficulté que peut représenter pour un apprenant l'apprentissage d'une expression idiomatique est, selon d'aucuns, liée à son emplacement sur un continuum du degré de transparence. Ce continuum présente, à ses extrêmes, l'opacité et la transparence. Des expressions dont les sens littéral et figuré sont, respectivement, sémantiquement rapprochés récoltent généralement la cote 1. Pour des structures où les sens littéral et figuré s'enchevêtrent, c'est-à-dire où les sens sont intrinsèquement liés, les cotes 2 ou 3 ou 4 s'appliquent. Les expressions opaques, c'est-à-dire celles qui ont habituellement vu le jour à l'issue de faits de nature soit historique, soit culturelle³³ reçoivent la cote 5. La figure ci-dessous

Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), *La littérature médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 93-106.

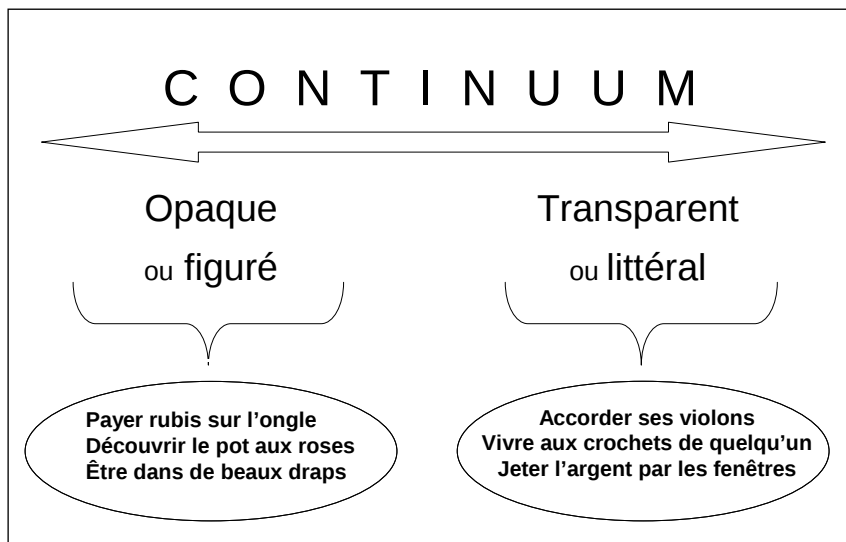
³² Linda de Serres, « Pédagogie, interculturalité et valeurs. Premier volet », *Réflexions. Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, vol. 24, n° 3, 2005, p. 9-11.

³³ Costanza Papagno, *op. cit.*

nous permet d'apprécier ces distinctions avec des exemples à l'appui.

Figure 1

Degré de transparence métaphorique d'expressions représentée sur un continuum



À dessein de présenter une sélection équilibrée d'expressions, c'est-à-dire d'offrir tant des expressions dites faciles (transparentes) que d'autres, perçues comme difficiles (opaques), nous avons avant l'expérimentation eu recours à un accord interjuges³⁴. Les juges, au nombre de sept, étaient des enseignants d'expérience du français langue seconde, œuvrant dans différentes provinces canadiennes³⁵. Tous se sont adonnés au même exercice avec les mêmes 16 expressions fournies dans le même ordre. Leur évaluation s'est effectuée, séparément, à distance, grâce à Internet.

³⁴ Leur consigne était la suivante : « en faisant votre travail de classification, considérez que le lecteur comprend chacun des mots de l'expression. Indiquez à l'aide de l'échelle graduée dans quelle mesure en lisant l'expression le lecteur qui n'en connaîtrait pas le sens pourrait parvenir à le deviner via les mots mêmes ».

³⁵ Linda de Serres, *Multimédia...*, *op. cit.*

Tableau 2

Cotes moyennes de sept juges adultes francophones sur la transparence métaphorique (1 = très facile; 5 = très difficile) de 16 expressions idiomatiques (N = 7)

Expressions idiomatiques	Transparence métaphorique Moyenne / 5	ÉT	Échelle graduée
1. Payer rubis sur l'ongle	4,71	0,49	Très difficile
2. Découvrir (dévoiler) le pot aux roses	3,83	0,75	Difficile
3. Être dans de beaux draps	3,71	1,11	
4. Mettre sa main au feu	3,57	0,79	
5. Graisser la patte à quelqu'un	3,43	0,98	Ni facile, ni difficile
6. Avoir le feu sacré	2,71	1,50	
7. Avoir quelqu'un dans la peau	3,00	0,82	
8. Cognier (piquer) des clous	3,29	1,11	
9. Être au bout du (de son) rouleau	2,71	0,95	
10. Manger sur le pouce	2,71	1,25	
11. Monter sur ses grands chevaux	2,71	0,95	
12. Reprendre du poil de la bête	3,29	1,38	
13. Sabler le champagne	3,14	1,46	
14. Accorder ses violons	2,29	1,38	Facile
15. Vivre aux crochets de quelqu'un	2,29	1,60	
16. Jeter l'argent par les fenêtres	1,29	0,49	Très facile

Comme le montre le tableau 2, certaines expressions idiomatiques, plus précisément celles de nature opaque, sont perçues comme étant plus difficiles à comprendre que d'autres : « l'accès initial à leur signification est complexe³⁶ ». Par exemple, il faut passer outre l'interprétation initiale des mots ou des syntagmes de *payer rubis sur l'ongle*, pour en saisir le sens même de payer sur-le-champ et en totalité (expression jugée *très difficile*). À l'inverse, l'expression *jeter l'argent par les fenêtres*, au sens transparent (les mots parlent d'eux-mêmes : dépenser à l'excès), est

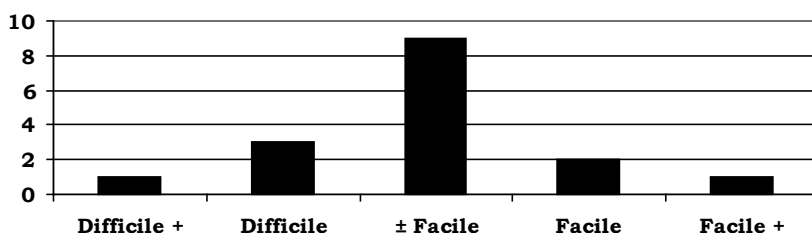
³⁶ Loïc Pulido, Lydie Iralde et Annick Weil-Barais, « La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans : une étude exploratoire », *Enfance*, vol. 59, n° 4, 2007, p. 343.

jugée *très facile* par les juges. Se trouvent à la croisée de ces extrêmes des expressions dites ni faciles, ni difficiles telles que *manger sur le pouce* (manger peu et vite) ou *être au bout du rouleau* (être épuisé).

Tel qu'en témoigne la figure 2, on observe une répartition appréciable, en forme de cloche, des 16 expressions d'un extrême à l'autre du continuum. Nous avons là l'empreinte d'une difficulté variable en matière de transparence métaphorique, et cette modulation importe pour éviter de tendre ou trop vers la légèreté ou trop vers la complexité.

Figure 2

Fréquence de la transparence métaphorique des 16 expressions idiomatiques établie selon l'évaluation de juges adultes franco-canadiens (N = 7)



Désormais, nous savons que la difficulté à s'approprier une expression peut en partie reposer sur son opacité. Toutefois, nous estimons devoir insister dans les prochains paragraphes sur une autre dimension d'une grande importance dans l'apprentissage d'une langue et de ses unités métaphoriques.

Compétences à développer dans une langue : perspective neurolinguistique

Selon une perspective neurolinguistique, deux types de compétences prennent place dans l'apprentissage d'une langue³⁷. La compétence

³⁷ Michel Paradis, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2004, 299 p.

dite explicite ou déclarative renvoie à la connaissance d'une expression idiomatique et de ses composantes. Par exemple, je peux écrire ou signaler correctement les trois mots composant l'expression *accorder + ses + violons*. La compétence dite implicite ou procédurale aurait, quant à elle, trait à la possibilité d'utiliser spontanément, en contexte, dans une situation authentique et à point nommé, l'expression idiomatique *accorder ses violons*.

Dans le premier cas, il s'agit d'un processus contrôlé et conscient, au demeurant aisément mesurable par des contrôles ou des tests communément subits en classe. Dans le second cas, il s'agit d'un processus inconscient qui nécessite des pratiques modélisées répétées pour atteindre une aisance (*fluency*) et une précision (*accuracy*). Et faut-il reconnaître que ce processus est difficilement mesurable directement, dans l'action *per se*. En fait, il échappe habituellement complètement au contexte de la salle de classe, tel que le souligne un rapport déposé au Conseil canadien sur l'apprentissage : « *classroom work rarely has an impact outside the classroom; its only real audience is the teacher*³⁸ ». Dans l'ambition *a fortiori* d'outrepasser cette limite certaine, nous avons eu recours à un devis expérimental qui offrait l'avantage de fournir des données utiles tant au regard de l'aisance que du transfert des savoirs à des contextes authentiques autres que ceux de la classe. Notre visée : suppléer à la rareté de recherche aux fins d'évaluer l'acquisition d'expressions idiomatiques³⁹ de même que l'impact de jeux pédagogiques (*commercial games*) sur l'apprentissage⁴⁰.

³⁸ Kathy Sanford, « Recognizing New Literacies: Teachers and Students Negotiating the Creation of Videogames in School », *Conseil canadien sur l'apprentissage*, 2007, p. 21.

³⁹ Tom Cobb, « Se donner le mot : trousse pédagogique (review) », *Canadian Modern Language Review*, 2009, vol. 65, n° 4, p. 645-647.

⁴⁰ Yasmin B. Kafai, « Playing and Making Games for Learning, Instructionist and Constructionist Perspectives for Games Studies », dans Yasmin B. Kafai (dir.), *Games and Culture*, vol. 1, n° 1, 2006, p. 36-40.

Devis expérimental

Selon un devis pré-post traitement, nous avons mené une recherche empirique pour comparer la performance avant le traitement et celle après le traitement. La variable indépendante était le traitement à partir de la trousse multimédia *Se donner le mot*. On a mesuré la qualité d'apprentissage et la réutilisation des 16 expressions mentionnées plus tôt. Nous nous sommes parallèlement intéressée à la satisfaction des participants par rapport à leurs apprentissages, c'est-à-dire en ce qui a trait à une vitalité accrue de la langue, et également en ce qui touche les outils de la trousse même. Nous avons toutes les raisons de croire qu'une telle cueillette de données fournirait un éclairage nouveau sur des avancées déjà présentes dans nombre d'écrits relatifs au multimédia et à ses avantages en enseignement-apprentissage.

*These experiences with technology need to be recognized [...] as valuable and powerful learning tools rather than mindless or dangerous distractions, and educators need to be recognized by educators and parents as valuable and powerful learning tools rather than mindless or dangerous distractions [...]*⁴¹.

Une ANOVA nous a permis de comparer les performances des groupes prenant part à l'étude. Des tests t pairés ont servi à préciser si les moyennes entre les groupes étaient significativement différentes les uns des autres, entre le pré-test et le post-test. Nous n'avions pas de groupe témoin.

Participants

L'étude s'est déroulée lors d'un programme intensif de français de trois semaines où étaient réunis des Franco-Canadiens de milieux linguistiques minoritaires hors Québec, de trois niveaux de compétence en français : débutant, intermédiaire, avancé. Un total de 108 personnes, 32 garçons et 76 filles, d'un âge moyen de 14,36 ans ont, en juillet 2008,

⁴¹ *Ibid.*, p. 23.

au cours du programme *Destination Clic*, pris part à une expérimentation qui se déroulait à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Destination CLIC est un programme financé par le ministère du Patrimoine canadien pour l'enrichissement du français langue première. Ce programme, destiné aux 14 et 15 ans, consiste en un cours intensif au bénéfice d'échanges culturels au Canada. Les apprenants jouissent de classes et d'activités thématiques tous les jours, lesquelles stimulent une mise en contact entre les communautés francophones du Canada. Les critères d'admissibilité se déclinent en quatre temps : 1) avoir la citoyenneté canadienne, 2) avoir le français comme langue première, 3) avoir sa résidence permanente ailleurs qu'au Québec, et 4) avoir étudié à temps plein pendant au moins un trimestre de l'année scolaire en cours.

Dans le cas présent, une majorité des participants provenait de l'Ontario (38,67 %), suivie du Manitoba (26,41 %), puis de la Colombie-Britannique (11,32 %). D'autres provinces canadiennes étaient représentées dans des proportions en deçà de 10 % : l'Alberta (8,49 %), la Nouvelle-Écosse (7,54 %), le Nouveau-Brunswick (3,77 %), les Territoires du Nord-Ouest et Terre-Neuve (1,88 %).

À partir de la note obtenue à un test de classement⁴², les sujets ont été répartis selon leur niveau de compétence linguistique en français : 38 étaient de niveau débutant, 30 de niveau intermédiaire, 35 de niveau avancé. Cinq participants ont été éliminés – deux débutants, deux intermédiaires, un avancé – soit parce qu'ils n'ont pas rempli au moins un questionnaire de la batterie de questionnaires proposée, soit parce qu'ils ont abandonné le programme avant la fin.

⁴² Il s'agit du Test pour francophones hors Québec, élaboré à l'Université Laval (Québec) dans les années 1970. Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons malheureusement pas fournir ici des exemples d'items.

Traitement

Pour tous les groupes, de la même façon, le traitement s'est déroulé tantôt en classe, tantôt en salle multimédia, et ce, pour l'exploitation des contenus des 16 mêmes expressions. Le temps requis pour remplir la batterie de questionnaires avant et après le traitement a varié de 60 à 90 minutes, selon les groupes et les niveaux. Il y avait quatre groupes : deux de niveau débutant, un intermédiaire et un avancé. Les questionnaires étaient présentés en français, dans le même ordre pour tous les groupes.

Déroulement

Lors de leur programme intensif, à la semaine 1, tous ont été familiarisés à cinq expressions idiomatiques, à la semaine 2 à cinq autres et, enfin, à la semaine 3 aux six restantes. À partir du DVD *Se donner le mot*, tous les apprenants ont visionné à deux reprises les 16 sketches de 2 minutes chacun ($\pm 1,5$ h au total). Deux jeux de réemploi des expressions idiomatiques se sont déroulés entre pairs, dans la classe, sans technologie, et ce, pour une durée moyenne de 3,5 h (annexe 1).

Tous ont travaillé pendant quelque trois heures fragmentées à partir des 16 modules participatifs du site Web *Se donner le mot* (www.sedonnerlemot.tv), connexes aux sketches des 16 expressions à l'étude. Chacun des modules axés sur le traitement des mots, du sens ou de l'utilisation possible de l'expression traitée et d'autres expressions apparentées, prenait environ 10 minutes à compléter. Toutes les rencontres se sont déroulées pendant les heures de cours. Il s'agissait d'une participation entièrement volontaire, intégrée au programme d'immersion, non notée, qui représentait au total quelque 8 heures de travail réparties sur trois semaines consécutives. Chaque groupe travaillait séparément. Avant et après le traitement, tous ont répondu à des questionnaires avec échelle graduée en 2 points (0 = inconnu, 1 = connu), en 6 points (1 = jamais, 6 = toujours) ou en 7 points (1 = fortement en désaccord et 7 = fortement en accord).

Résultats

Les groupes d'apprenants se distinguent significativement sur le plan linguistique, conformément à la note obtenue à un test de classement sur 150 points (débutant, intermédiaire et avancé). Comme en fait foi le tableau 3, chaque groupe obtient tant pour le pré-test que pour le post-test une note significativement différente des autres. Les moyennes révèlent sans surprise une différence méliorative proportionnelle entre les niveaux. Elles se situent entre 42 et 93 pour le pré-test et entre 64 et 107 pour le post-test.

Tableau 3

Cotes moyennes et écarts-types pour le pré-test et le post-test, la familiarité et le réemploi des expressions idiomatiques (EI), l'appréciation des outils (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord), les habiletés en français, pour les débutants (N = 38), les intermédiaires (N = 30) et les avancés (N = 35) et résultats de l'analyse de variance (ANOVA) et du test Tukey (N = 103)

		PRÉ-test / 150	POST-test / 150	Familiarité aux EI/3	Appréciation / 7	Habiletés / 7
Débutants (1) (n = 38)	MOY	42,37	63,53	2,47	4,41	4,18
	ÉT	9,62	18,55	0,83	0,81	0,81
Intermédiaires (2) (n = 30)	MOY	65,37	87,86	2,87	4,57	4,15
	ÉT	6,41	18,00	0,35	0,49	0,56
Avancés (3) (n = 35)	MOY	0,81	106,71	2,91	4,54	4,05
	ÉT	0,81	17,51	0,28	0,56	0,60
F		159,403	37,365	7,190	0,532	0,198
P		0,000	0,000	0,001	0,589	0,198
Tukey	1– 2	*	*	*	–	–
	1– 3	*	*	*	–	–
	2– 3	*	*	–	–	–

En ce qui touche la familiarité aux expressions entre le début et la fin du traitement, les résultats révèlent systématiquement des différences significatives en regard du groupe débutant (voir les colonnes avec l'intitulé Tukey), d'abord par rapport au groupe intermédiaire, puis en comparaison au groupe avancé. Aucune différence n'est obtenue entre les groupes intermédiaire et avancé. Aucune différence significative ne ressort quant à leur appréciation des outils et à leur autoévaluation des habiletés acquises en français, grâce à la trousse *Se donner le mot*. Nous y reviendrons dans le détail au moment opportun.

Nous croyons néanmoins être en droit d'affirmer que, somme toute, nonobstant leur compétence linguistique, tous sans distinction affichent soit une appréciation ambivalente des outils utilisés (cote 4, ni en désaccord, ni en accord), soit une appréciation sensiblement marquée (cote 5, légèrement en accord); leur perception de l'amélioration de leurs habiletés en français est teintée d'ambivalence (cote 4, ni en accord, ni en désaccord). Comment expliquer cette satisfaction mitigée en ce qui touche le multimédia alors que la visée du projet même porte sur l'emploi d'un moyen pédagogique ludique, lequel par définition incarne le plaisant? Il ne nous semble pas à propos d'en déduire hâtivement que le recours au multimédia a été non fructueux, bien au contraire. Sans doute faut-il tenir compte du cadre d'apprentissage qui n'en demeurerait pas moins de facture scolaire, avec des séances limitées d'utilisation et des contenus pré-ciblés. Par conséquent, l'apprentissage bien qu'effectué en bonne partie en autonomie et fortement imprégné de ludique a pu, par ailleurs, engendré des ressentis plus ou moins enthousiastes sur-le-champ. De plus, il ne faut pas perdre de vue que le tout s'est déroulé sur trois semaines, un délai relativement court. Un délai qui, dans les faits, a accordé peu de temps aux participants pour juger des tenants et des aboutissants de l'outil d'apprentissage. À cette enseigne, il aurait pu être souhaitable de leur demander de

répondre aux mêmes questionnaires quelques mois plus tard. Nous y reviendrons au moment d'aborder les limites de l'étude.

Familiarité avant et après le traitement

Comme l'illustre le tableau 4, les tests t révèlent une différence significative entre le degré de connaissance des expressions pré et post traitement, tel que rapporté par les 103 participants. Tout nous permet de croire que le recours à *Se donner le mot* a, dans une mesure reconnue, contribué à cette connaissance généralisée pour les expressions chez tous les groupes.

Habiletés en français

Tel que le révèle le tableau 5, pour plus du tiers des items, les apprenants se disent légèrement en accord (cote 5), à savoir qu'ils lisent et comprennent, apprécient les activités en classe et l'utilité des jeux variés, puis améliorent leur écoute (n^{os} 1 à 6). Six autres énoncés renvoient à une certaine ambivalence (cote 4, ni en accord, ni en désaccord), et ce, pour ce qui est, notamment de l'amélioration des habiletés de production et les connaissances en grammaire (n^{os} 7 à 12). Les trois autres énoncés, où se lisent des cotes inférieures, recèlent en fait de nouvelles positives, révélant que la quantité de travail est bien dosée, que travailler dans le Web leur plaît, qu'ils ne se sentent pas perdus (n^{os} 13 à 15).

Il n'est pas inutile de rappeler ici l'absence de différences entre les niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Nous croyons pouvoir affirmer que cette absence vient légitimer une autoévaluation comparable entre les groupes, et ce, en ce qui touche les facettes d'une amélioration de leurs habiletés en français par le biais de contenus rendus selon une facture tant ludique que multimédia, en l'occurrence ceux de *Se donner le mot*.

Tableau 4

Cotes moyennes du degré de connaissance (0 = déclare ne pas connaître; 1 = déclare connaître) pour chacune des 16 expressions, avant et après le traitement et tests t pour échantillon apparié (N = 103)

Expressions idiomatiques	« Je connais » * AVANT	« Je connais » APRÈS ⁴³	valeur du t (test t)	p
1. Accorder ses violons	0,41	0,99	11,930	.000
2. Avoir quelqu'un dans la peau	0,72	1,00	10,602	.000
3. Découvrir (dévoiler) le pot aux roses	0,46	1,00	06,322	.000
4. Être au bout du (de son) rouleau	0,25	0,98	11,024	.000
5. Être dans de beaux draps	0,64	0,99	16,529	.000
6. Graisser la patte à quelqu'un	0,46	0,96	07,106	.000
7. Jeter son (l') argent par les fenêtres	0,43	0,97	10,198	.000
8. Manger sur le pouce	0,78	0,99	10,617	.000
9. Mettre sa main au feu	0,42	0,99	04,983	.000
10. Monter sur ses grands chevaux	0,81	0,98	11,257	.000
11. Payer rubis sur l'ongle	0,50	0,98	04,648	.000
12. Piquer (cogner) des clous	0,16	0,87	09,810	.000
13. Reprendre du poil de la bête	0,32	0,97	06,995	.000
14. Sabler le champagne	0,19	0,96	13,225	.000
15. Vivre aux crochets de quelqu'un	0,28	0,97	17,661	.000
16. Avoir le feu sacré	0,47	0,99	14,405	.000

⁴³ La colonne « Je connais », avant ou après, provient de la colonne « Inconnue » dont la cote est le résultat d'une soustraction (1 – cote obtenue).

Tableau 5

Cotes moyennes et écarts types (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord) des 15 énoncés de l'échelle des habiletés en français, en ordre décroissant du degré d'accord (N = 103)

Légèrement en accord (6 énoncés)	MOY	ÉT
1. Avec <i>Se donner le mot</i> , je <u>lis</u> et je <u>comprends</u> ⁴⁴ .	5,40	1,35
2. Avec <i>Se donner le mot</i> , j'enrichis mon <u>vocabulaire</u> .	5,34	1,40
3. Pour pratiquer les expressions de <i>Se donner le mot</i> et les retenir, les <u>activités en classe</u> m'ont aidé.	4,83	1,53
4. Avec <i>Se donner le mot</i> , j'améliore mes habiletés d' <u>écoute</u> .	4,65	1,54
5. <u>Inventer un sketch</u> et le présenter en classe m'a aidé à apprendre et pratiquer des expressions en contexte.	4,65	1,70
6. Avec <i>Se donner le mot</i> , j'obtiens une variété de jeux <u>utiles</u> .	4,59	1,50
Ni en désaccord, ni en accord (6 énoncés)		
7. J'améliore mes habiletés de <u>production</u> avec <i>Se donner le mot</i> .	4,43	1,38
8. Je ne comprends pas l' <u>utilité</u> de certains jeux dans <i>Se donner le mot</i> .	4,14	1,75
9. Avec <i>Se donner le mot</i> , j'améliore mes habiletés à l' <u>oral</u> .	4,08	1,64
10. Je préfère exploiter <i>Se donner le mot</i> <u>en classe</u> , pas au laboratoire.	4,03	1,58
11. <u>Le jeu Le baluchon</u> m'a aidé à pratiquer les expressions.	3,98	1,36
12. Avec <i>Se donner le mot</i> , j'améliore ma <u>grammaire</u> .	3,95	1,62
Légèrement en désaccord (1 énoncé)		
13. Il y a <u>trop de choses</u> à faire dans <i>Se donner le mot</i> .	3,24	1,40
En désaccord (2 énoncés)		
14. Avec <i>Se donner le mot</i> , je me sens <u>perdu</u> .	2,38	1,48
15. Je préférerais travailler <u>sur papier</u> et moins dans le site Web.	2,24	1,50

⁴⁴ Les mots soulignés au sein des items l'étaient tel quel dans le questionnaire source.

Appréciation des outils de l'*apparus*

Comme l'illustre le tableau 6, les cinq énoncés avec une cote moyenne de 6 (en accord), dévoilent que les participants francophones peuvent apprendre avec ce matériel (Q5) et sont en mesure de travailler seul dans le site Web (n° 1); qu'ils apprécient les vidéoclips (n° 2); que, selon eux, les comédiens articulent bien (n° 4) et parlent à une vitesse convenable (n° 3).

Tableau 6

Cotes moyennes et écarts types (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord) des 35 énoncés de l'échelle d'appréciation des outils, en ordre décroissant du degré d'accord (N = 103)

	MOY	ÉT
En accord (5 énoncés)		
1. Je peux <u>travailler seul</u> dans le site Web.	5,78	1,40
2. J'apprécie les <u>vidéoclips</u> (sketches).	5,63	1,38
3. Les comédiens parlent à une <u>vitesse</u> convenable.	5,61	1,34
4. Les comédiens <u>articulent</u> bien.	5,54	1,43
5. Une personne francophone peut <u>apprendre</u> avec le matériel de <i>Se donner le mot</i> .	5,50	1,29
Légèrement en accord (14 énoncés)		
6. J'apprécie l' <u>apparence visuelle</u> dans le site Web : couleurs, consignes, aide, baromètre de performance, etc.	5,45	1,43
7. Pour apprendre des expressions en français, c'est <u>génial</u> .	5,36	1,35
8. Le choix du <u>théâtre</u> comme lieu d'action me plaît.	5,31	1,32
9. Avec <i>Se donner le mot</i> , je progresse à mon <u>rythme</u> .	5,24	1,46
10. <i>Se donner le mot</i> convient à quelqu'un qui possède déjà une <u>base en français</u> .	5,23	1,36
11. La <u>durée</u> de chaque jeu me convient.	5,22	1,31
12. J'apprécie la <u>présence</u> des deux humoristes masculins.	5,11	1,50
13. Avec le site Web j'ai acquis de <u>nouvelles connaissances</u> en français.	5,09	1,38
14. J'apprécie les <u>costumes</u> des personnages.	5,08	1,42
15. Le <u>registre</u> de langue est convenable.	5,06	1,33
16. Les <u>contenus</u> sont intéressants.	4,95	1,46
17. Je peux me <u>retrouver</u> facilement dans le site Web.	4,89	1,73
18. Apprendre des expressions idiomatiques avec <i>Se donner le mot</i> aide ma <u>maîtrise</u> de la langue française.	4,76	1,42
19. Apprendre le français avec <i>Se donner le mot</i> , c'est <u>fantastique</u> .	4,63	1,48

Ni en accord, ni en désaccord (8 énoncés)

20.	Quand je travaille en français dans le site Web, je suis très <u>concentré</u> .	4,49	1,45
21.	Quand je travaille en français avec les outils, j'apprends avec plaisir.	4,42	1,42
22.	Dans le site Web, l'intervention animée d'un ou des comédiens exerce sur moi un effet motivant.	4,40	1,44
23.	Je ne souhaite pas refaire certains jeux : une fois c'est assez!	4,34	1,76
24.	Dans <i>Se donner le mot</i> , j'apprécie la musique.	4,25	1,60
25.	Le contenu de <i>Se donner le mot</i> est approprié pour quelqu'un qui commence en français.	4,12	1,50
26.	Je peux compléter les jeux du site de <i>Se donner le mot</i> en devoir.	3,91	1,86
27.	J'apprécie la partie intitulée <u>Entracte</u> du site <i>Se donner le mot</i> .	3,72	1,63

Légèrement en accord (7 énoncés)

28.	Quand je travaille dans le site, je <u>ne lis pas les consignes</u> .	3,42	1,70
29.	Les jeunes de <u>moins de 13 ans</u> ne vont pas apprécier les jeux.	3,35	1,33
30.	Avant de connaître <i>Se donner le mot</i> , je portais déjà attention dans la <u>vie quotidienne</u> aux expressions idiomatiques employées en français en général.	3,29	1,74
31.	La <u>navigation</u> devrait être simplifiée pour que je ne sois pas perdu.	3,25	1,53
32.	Je voudrais des jeux <u>plus faciles</u> , moins compliqués.	3,07	1,62
33.	J'aimerais avoir des exercices sur la <u>grammaire</u> .	2,99	1,97
34.	La procédure de travail dans le site Web est compliquée.	2,64	1,28

En désaccord (1 énoncé)

35.	Le site Web et les sketches s'adressent aux <u>25 ans et plus</u> .	2,38	1,37
-----	---	------	------

Des 14 énoncés avec une cote moyenne de 5 (légèrement en accord), nous retenons que lorsque ces adolescents travaillent en français avec les outils de *Se donner le mot*, ils apprennent avec plaisir; ils peuvent se retrouver facilement dans le contenu du site Web (n° 7); ils rapportent qu'apprendre le français avec *Se donner le mot*, c'est fantastique (n° 19); selon eux, s'approprier des expressions idiomatiques aide leur maîtrise de la langue française (n° 18); le travail à partir du site Web leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances en français (n° 13) et ils se plaisent à travailler en autonomie (n° 9); le contenu de *Se donner*

le mot est intéressant (n° 16); la durée de chaque jeu leur sied (n° 11); ils aiment les costumes des personnages (n° 14); le contenu des jeux convient selon eux à quelqu'un qui possède déjà une base en français (n° 10); le choix du théâtre comme lieu d'action leur plaît (n° 6); le registre de langue est convenable (n° 15); l'apparence visuelle des jeux (les couleurs, les photos, les consignes, les aides, le son, etc.) les contente (n° 6); ils trouvent que pour apprendre des expressions en français, *Se donner le mot* c'est génial (n° 7) et, enfin, ils apprécient la présence des humoristes que sont Pierre Verville et Christopher Hall (n° 12).

Les énoncés où on relève une cote moyenne de 4 (ni en désaccord, ni en accord), nous permettent d'avancer que les apprenants sont insoucieux au fait de reprendre certains jeux modulaires (n° 23) et de les effectuer en devoir (n° 26); de se reposer à l'écoute du clip intitulé *Entracte* (n° 27) ou de se concentrer fortement lors de tâches multimédias (n° 20); au fait d'être motivé par l'intervention animée des comédiens (n° 22) et par la musique (n° 24); au fait d'étiqueter ces savoirs comme appropriés pour un apprenti en français (n° 25). Des items 10 et 25, en apparence supplétifs, on retiendra que, selon les participants, le contenu de *Se donner le mot* se voudrait possiblement adéquat pour une personne qui, à tout le moins, posséderait initialement « un certain bagage » en français.

Les affirmations avec une cote moyenne, signifiant *légèrement en désaccord* (cote 3), révèlent que :

- a) la navigation dans le site Web est correcte (n° 31),
- b) la procédure de travail n'y est pas trop compliquée (n° 34),
- c) il est des moments où sont lues les consignes (n° 28),
- d) les jeux demeurent de difficulté acceptable (n° 32),
- e) les jeunes de moins de 13 ans pourraient apprécier les jeux du site Web de *Se donner le mot* (n° 29),
- f) avant de connaître ce matériel, ils ne portaient pas nécessairement attention, dans la vie quotidienne, aux expressions idiomatiques employées en français en général (n° 30),

- g) des exercices sur la grammaire ne sont pas nécessairement attendus dans ce site Web (n° 33).

Enfin, un seul énoncé avec la cote moyenne 2 *en désaccord*, présenté à la forme négative, atteste en fait que le site Web et les sketches pourraient répondre aux besoins des 25 ans et plus (n° 35).

Rappelons que l'absence de différences entre les groupes nous autorise à reconnaître une certaine appréciation des outils pour l'ensemble des sujets. Faudrait-il peut-être faire ici preuve de circonspection et étendre cette autoévaluation *a priori* mitigée pour se demander, par ailleurs, si le fait de favoriser le va-et-vient entre la formation et l'insertion de certains de ces contenus dans la vie de tous les jours, couplé aux ressources multimédia (modules participatifs dans Internet et DVD) auraient, dans une mise en regard donnée, incité l'apprenant à assumer son apprentissage et à s'investir plus avant dans la gente trifluvienne; cela en passant par la langue tant comme moyen que comme objet d'apprentissage⁴⁵. Cette hypothèse reste toutefois à vérifier.

Réemploi d'expressions

Selon une échelle de 1 (jamais) à 6 (toujours), les données d'autoévaluation d'utilisation des 16 expressions à l'étude en classe et hors classe lors du programme montrent que 8 expressions ont eu la cote *parfois* et 8, *rarement* au cours des trois semaines où le traitement a eu cours (tableau 7)⁴⁶.

⁴⁵ Yuchen Chen, « L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2010, vol. 7, n° 1, p. 18-32.

⁴⁶ La consigne se lisait ainsi : vous avez appris des expressions avec *Se donner le mot*. Indiquez votre fréquence d'utilisation des expressions, à l'oral ou à l'écrit, durant votre séjour à Trois-Rivières.

Tableau 7

Cotes moyennes de la fréquence d'utilisation des 16 expressions (1 = jamais ; 6 = toujours), en ordre décroissant, tel que rapporté par les participants (N = 103)

	Expressions idiomatiques	F	ÉT
Parfois	Découvrir (dévoiler) le pot aux roses	3,42	1,33
	Être dans de beaux draps	3,30	1,45
	Manger sur le pouce	3,09	1,32
	Mettre sa main au feu	2,98	1,37
	Être au bout du (de son) rouleau	2,70	1,44
	Monter sur ses grands chevaux	2,62	1,46
	Avoir quelqu'un dans la peau	2,51	1,16
	Accorder ses violons	2,49	1,04
Rarement	Avoir le feu sacré	2,19	1,14
	Graisser la patte à quelqu'un	2,13	1,27
	Jeter son (l') argent par les fenêtres	1,95	1,21
	Vivre aux crochets de quelqu'un	1,92	1,20
	Payer rubis sur l'ongle	1,82	1,05
	Reprendre du poil de la bête	1,59	0,97
	Sabler le champagne	1,56	0,94
	Piquer (cogner) des clous	1,53	0,83

Il est possible d'avancer que les expressions auxquelles les participants ont eu parfois recours – quand initialement elles leur étaient inconnues – sont celles liées à leur réalité, celles qui exprimaient sans doute bien leurs sentis par moments. Nous pouvons sous ce rapport en souligner quelques-unes : *être dans de beaux draps*, *manger sur le pouce*, *être au bout du rouleau*, *accorder ses violons*. Il s'avère aussi opportun de signaler que le réemploi autorapporté d'une expression ne semble pas *a priori* lié à son degré de transparence métaphorique, mais plutôt à sa pertinence sociocontextuelle. En effet, trois de celles reprises parfois se voulaient plutôt difficiles selon les juges, quatre autres mi-faciles mi-difficiles et, une seule revêtait l'étiquette facile.

Discussion

En trois semaines intensives de formation en français, des adolescents franco-canadiens de milieux minoritaires semblent non seulement avoir lié connaissance avec 16 expressions qu'ils ont pourtant déclaré ignorer au début du programme, mais au surplus, ces apprenants, de niveaux débutant, intermédiaire et avancé en français rapportent tous avoir utilisé près de la moitié d'entre elles à divers degrés – parfois, rarement – au cours de leur séjour en milieu franco-qubécois. À quoi peut-on attribuer ces apprentissages? À l'usage du multimédia? Aux enseignements traditionnels reçus en classe? Au contexte socioculturel ambiant? Tout en reconnaissant qu'une imbrication possible de ces éléments peut avoir effectivement joué un rôle, il faut néanmoins accepter que de tels résultats tendent à confirmer, en amont d'une pédagogie ludo-éducative, l'attrait et l'impact positif de l'intégration de médias évolués et variés sur l'apprentissage, et ce, dans un laps de temps aussi court que trois semaines. Tout compte fait, à l'instar de l'étude de Rosas et de ses collaborateurs rapportée par le Conseil canadien sur l'apprentissage, doit-on se rendre à l'évidence que « [...] *teachers benefit from the richness of the resources provided by high-quality games*⁴⁷ ».

Les résultats tendent de la même façon et à des degrés variés à confirmer tant l'engouement des apprenants pour le multimédia que son impact positif sur l'apprentissage : « *their work was meaningful and useful beyond the course they were taking* [...]»⁴⁸. Y prévalent la reconnaissance d'apprendre et, au surplus, de le faire en autonomie à partir d'un site Web. Pareil constat vient appuyer les dires d'autres auteurs qui s'emploient à

⁴⁷ Ricardo Rosas et coll., « Beyond Nintendo: Design and Assessment of Educational Video Games for First and Second Grade Students », *Computers & Education*, vol. 40, n° 1, janvier 2003, p. 71-94.

⁴⁸ Kathy Sanford, *op. cit.*, p. 24.

comparer Internet au manuel de cours : « Internet permet donc a priori l'autonomie de l'apprenant tandis qu'un manuel d'apprentissage présuppose fréquemment dans sa rédaction la présence d'un professeur⁴⁹ ». Une telle affirmation s'inscrit à son tour dans le prolongement d'une étude réalisée sur l'impact de jeux vidéo à des fins pédagogiques : « *the students in this study were deeply engaged in their learning – learning that was of personal and academic significance to them and supported future learning for them*⁵⁰ ». Il en ressort également l'avantage de disposer de vidéoclips où des comédiens s'expriment naturellement à une vitesse convenable, sans sacrifier la qualité d'articulation.

En ce qui a trait aux habiletés en français en regard des outils mis à leur disposition pour apprendre 16 expressions, les participants affichent la satisfaction de lire et de comprendre; d'obtenir des jeux variés et utiles; d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur compréhension orale; de s'adonner en classe à des activités d'appropriation qui les aide à traiter et à retenir les expressions apprises (p. ex. : la création et la présentation d'un sketch). Peut-on sous ce rapport convenir du fait que : « *they devoted considerable amounts of time and effort into work that was often frustrating and challenging, but work that ultimately produced results that they were proud of and could be shared with others*⁵¹ ». Dans ces conditions, il appert tout indiqué de poursuivre plus avant la recherche pour cerner encore plus précisément l'impact d'Internet et de ses composantes sur l'apprentissage (p. ex. : vidéoclips, interactivité ludique) : « *we see that this is an area that needs further exploration and development in using videogames as tools through which to teach*⁵² ».

⁴⁹ Laurence Schmoll, *op. cit.*, p. 71.

⁵⁰ Kathy Sanford, *op. cit.*, p. 24.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, p. 23.

Chacune des 16 expressions à apprendre prenait tout son sens au fil des manipulations proposées à l'apprenant selon le concept multimédia : « *involvement in the production as well as consumption of these media [videogames] can provide opportunities to create new ways of thinking about literacy and about the world*⁵³ ». À chaque expression traitée sur DVD se jouait une saynète de 2 minutes, accompagnée de l'étymologie connexe. Pour chaque expression était ensuite proposé dans le Web un module de quatre jeux participatifs avec une barre de progression personnalisée ; puis pour mettre en pratique les expressions à l'étude, chacun s'est ensuite adonné à des activités ludiques de réinvestissement des savoirs en savoir-faire, en classe entre pairs.

Il nous a semblé crucial de recourir, entre autres, à des entrées sensorielles plurielles pour captiver l'apprenant. Au fond, « *the tremendous popularity of video games means they have enormous potential as learning tools that capture students' attention and fire their imaginations*⁵⁴ ». En un mot, les expressions apprivoisées par le biais des saynètes, puis approfondies sous de nombreux angles dans le site Web, aurait vraisemblablement pu inciter à un emploi bien réel des expressions dans le quotidien de chacun et stimuler ainsi ces francophones issus de milieux minoritaires à développer une réelle fierté de parler français, voire à clamer qu'*ils ont le feu sacré* pour cette langue. En cela devons-nous reconnaître que : « [...] *educators need these powerful learning opportunities [videogames in school] to become incorporated into school-based practices for many types of literacy learning*⁵⁵ ». À cette enseigne, plusieurs s'entendent à l'effet que « *the promise of e-learning rests in the power of multimedia for dynamic and interactive representations of information*⁵⁶ ». De la

⁵³ *Ibid.*, p. 25.

⁵⁴ Conseil canadien sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 7.

⁵⁵ Kathy Sanford, *op. cit.*, p. 23.

⁵⁶ Conseil canadien sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 9.

présente recherche à devis pré-post traitement se dégage, sous des dehors affables, une retombée pédagogique évidente pour l'adolescent franco-canadien issu d'un milieu minoritaire. La combinaison DVD, site Web, jeux en classe concourt à un impact pragmatique rapide et efficace. Parallèlement à ces constats encourageants, il appert essentiel de formuler quelques limites et de tracer la voie pour des recherches ultérieures.

Limites et recherches futures

Nous pouvons nous demander si les effets de l'apprentissage des expressions se maintiendront à moyen et à long termes. Pour le vérifier, dans une recherche subséquente, il serait avisé de reprendre les mêmes mesures du post-test auprès des mêmes apprenants une semaine après le traitement (donc à la semaine 4), puis deux semaines après (semaine 6) et enfin, trois semaines plus tard (semaine 7). Cela pourrait mettre au jour « [...] *a wider snapshot of treatment effect*⁵⁷ » et, dans une visée plus longitudinale, de mesurer « *how these learning engagements in school are helping our students prepare for lifelong learning and beyond the school years*⁵⁸ ».

À n'en pas douter, recourir à un groupe témoin eût été tout indiqué pour tirer des conclusions plus définitives. Le cadre du présent article était plus limité dans son ambition, mais nous espérons avoir au moins montré que le problème existe et mérite que nous revenions sur l'impact réel de l'apprentissage à partir d'outils multimédias pour, à terme, en faire des espaces didactiques d'une efficacité manifeste et démontrée. En cela, une étude expérimentale permettrait de répondre à une question subordonnée à celles évoquées au début du présent article : « Les résultats

⁵⁷ Alison Mackey et Susan M. Gass, *Second Language Research: Methodology and Design*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2005, p. 149.

⁵⁸ Kathy Sanford, *op. cit.*, p. 22.

de l'apprentissage sont-ils mesurables et comparables à ce qu'apporte un cours traditionnel, appuyé ou non par un manuel⁵⁹? »

Une limite additionnelle à la présente recherche empirique a trait à l'exposition extra expérimentale aux expressions, possible chez les participants puisque leur formation se déroulait dans un milieu essentiellement francophone.

Une autre limite, impossible à passer sous silence, repose sur l'ayant droit : les francophones de milieux minoritaires ne déclarent pas toujours spontanément posséder le français comme langue maternelle. Une illustration frappante à cet effet se trouve dans les données nominales rendues par les participants. Parmi eux, à titre de langue première, 63 déclarent avoir le français, 41 disent qu'il s'agit de l'anglais et 4 ne se prononcent pas. Nonobstant l'attestation officielle comme francophone sur le plan législatif, corollaire à leur participation au programme d'immersion *Destination Clic*, se pourrait-il que cet état de fait exerce un impact sur la qualité à long terme de leurs apprentissages et sur leur identification avec les contextes utilisés dans *Se donner le mot*? Voilà une hypothèse à vérifier.

Du fait que l'échelle de réemploi des expressions reposait sur le rappel conscient des participants, nous sommes en droit de supposer que l'observation directe de l'usage en contexte de salle de classe, par exemple, ou lors d'activités parascolaires, auraient pu fournir des données additionnelles éclairantes sur le recours *in situ* aux dites expressions.

Dans une recherche ultérieure, il serait non moins avisé d'observer s'il se trouve des différences de qualité d'apprentissage selon la province d'origine des sujets. Aussi, recueillir des données sociolinguistiques

⁵⁹ Laurence Schmoll, *op. cit.*, p. 74.

sur les sujets pourrait fournir des renseignements additionnels pertinents, notamment pour l'interprétation des résultats.

Enfin, il est possible de se demander si l'anxiété aurait pu influencer davantage sur l'apprentissage et le réemploi des expressions des sujets de niveau débutant que sur ceux de niveaux intermédiaire et avancé. Afin d'éviter cela, il serait approprié de prendre des mesures étayées de nature socioaffective, dont la motivation et l'anxiété.

Conclusion

Toute expression idiomatique prend vie à l'oral. Pour donner à une expression idiomatique ses lettres de noblesse, l'intéressé doit non seulement pouvoir « jouer » avec l'expression, l'intégrer dans une communication, mais de surcroît, il doit s'y exercer par l'entremise de jeux, à des occasions multiples et répétées.

Nous avons eu recours à la technologie, mais nullement pour nous inscrire dans un courant techno-ludopédagogique. Bien au contraire, nous avons exploité la technologie comme voie propice au « recyclage en catimini », aspect au demeurant essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Apprendre en s'amusant se voulait l'intention omniprésente dans le concept multimédia *Se donner le mot*. Rappelons que chacun a découvert les expressions et leur étymologie à l'aide de courts sketches humoristiques; les a approfondies à son rythme dans un site Web conçu sur mesure et, enfin, a effectué en classe des jeux de réemploi entre pairs. Les résultats issus des questionnaires d'autoévaluation avec échelles graduées confirment une réutilisation occasionnelle de presque la moitié des expressions et une satisfaction certaine dont l'obtention d'activités utiles, une progression dans l'apprentissage, un enrichissement du vocabulaire, de la lecture et de l'écriture en français, et une amélioration des habiletés d'écoute.

Au cœur de cette dynamique de travail productive se trouveraient, peut-on avancer, des atouts assurés dans l'appropriation de la langue parlée usuelle : souscrire à un recours dynamique et authentique de la langue; recourir à l'humour; considérer l'importance des perceptions, des sentiments et des émotions dans l'apprentissage de la pragmatique de la langue; effectuer des pratiques répétées et de natures diversifiées d'expressions signifiantes pour l'apprenant; proposer des tâches qui exigent un effort cognitif, ce qui facilite la rétention de l'information; présenter et exploiter les expressions idiomatiques en contexte, avec leur origine. Pour l'essentiel, les résultats cumulés semblent conforter sur un bref laps de temps l'impact positif de l'intégration de médias évolués et variés sur la vitalité d'une langue pour de jeunes apprenants canadiens de milieux minoritaires.

Références

- Antidote RX [logiciel], Montréal, Druide informatique, 2007 [version 4].
- Baulu-MacWillie, Mireille et Barbara Leblanc, « La francisation au préscolaire : un modèle didactique », dans Denise Doyon et Carole Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 119-148.
- Bernier, Anne-Mireille et Thierry Karsenti, « Que pensent nos étudiants de l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire? », *Profetic : intégration des TIC et nouvelle pédagogie universitaire*, 2006, <http://www.profetic.org>, consulté le 14 décembre 2010.
- Bobé, Françoise, *101 virelangues, poésies et devinettes*, Paris, Bayard Jeunesse, 2007, 185 p.
- Boers, Franck, « Metaphor Awareness and Vocabulary Retention », *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, décembre 2000, p. 553-571.
- Boers, Franck et Murielle Demecheleer, « Measuring the Impact of Cross-Cultural Differences on Learners' Comprehension of Imageable Idioms », *ELT Journal*, vol. 55, n° 3, juillet 2001, p. 255-262.
- Bortfeld, Heather, « Comprehension Idioms Cross-Linguistically », *Experimental Psychology*, vol. 50, n° 3, 2003, p. 217-230.
- Canal, Paolo, Francesco Vespignani, Nicola Molinari et Cristina Cacciari, « Anticipatory Mechanisms in Idiom Comprehension: Psycholinguistic and Electrophysiological Evidence », dans Michela Balconi (dir.), *Neuropsychology of communication* [resource électronique], New York, Springer, 2010, p. 131-144.
- Chen, Yuchen, « L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2010, vol. 7, n° 1, p. 18-32.
- Cobb, Tom, « Se donner le mot : trousse pédagogique (review) », *Canadian Modern Language Review*, 2009, vol. 65, n° 4, p. 645-647.
- Conseil canadien sur l'apprentissage, « The Video Game Debate: Bad for Behaviour, Good for Learning? », 18 novembre 2009, 10 p.
- de Serres, Linda, *Expressions idiomatiques : théorie et pédagogie*, Rapport de recherche scientifique déposé au Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2007, 104 p.
- de Serres, Linda, « La littératie multimédia pour le français comme langue seconde. Les paradigmes de création et de gestion efficients entre les interspécialistes », dans

- Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), *La littérature médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 93-106.
- de Serres, Linda, *Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil d'Ariane*, Actes du 1^{er} Colloque international sur l'enseignement du français dans la Caraïbe, numéro spécial, vol. 2, n° 2, p. 55-71, 2009, <http://linguistica.uprrp.edu/>, consulté le 17 avril 2012.
- de Serres, Linda, « Pédagogie, interculturalité et valeurs. Premier volet », *Réflexions : Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, vol. 24, n° 3, 2005, p. 9-11.
- de Serres, Linda, « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Numéro hors série, 14, 2, 2011, p. 129-155.
- de Serres, Linda et GROUPE ECP inc., *Trousse pédagogique : Se donner le mot I et II*, DVD de 105 minutes avec 52 capsules audiovisuelles, 200 jeux multimédias interactifs et 4 guides pédagogiques, Québec, GRICS, 2009 (2^e éd.), 2010, 568 p.
- Diachenko, Pavel, « A Software System for Learning the Vocabulary and Collocations; Results of a Training Experiment », dans Antonio Méndez-Vilas *et al.* (dir.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Spain, Badajoz, Formatex, 2009, p. 261-266.
- Gauthier, Clermont et Véronique Jobin, *Moins c'est souvent mieux. Principes d'enseignement multimédia*, Québec, Éditions PUL, 2008, 100 p.
- González Rey, Isabel, *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, Belgique, E.M.E, 2007, 217 p.
- Gross, Gaston, *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys, 1996, 164 p.
- Kafai, Yasmin B., « Playing and Making Games for Learning. Instructionist and Constructionist Perspectives for Games Studies », dans Yasmin B. Kafai (dir.), *Games and Culture*, vol. 1, n° 1, 2006, p. 36-40.
- Laval, Virginie, « Idiom Comprehension and Metapragmatic Knowledge in French Children », *Journal of Pragmatics*, vol. 35, n° 5, Mai 2003, p. 723-739.
- Libben, Maya R. et Debra A. Titone, « The Multidetermined Nature of Idiom Processing », *Memory & Cognition*, vol. 36, n° 6, 2008, p. 1103-1121.
- Mackey, Alison et Susan M. Gass, *Second Language Research: Methodology and Design*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2005, 405 p.
- Major, Henriette et Philippe Béha, *Jongleries*, Montréal, Québec, Hurtubise HMH, 88 p.

- Mayer, Richard, *Multimedia Learning*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 2001, 222 p.
- Oxford, Rebecca L., *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, New York, Longman, 2011, 342 p.
- Papagno, Costanza, « Idiomatic Language Comprehension: Neuropsychological Evidence », dans Michela Balconi (dir.), *Neuropsychology of Communication*, [ressource électronique], New York, Springer, 2010, p. 111-130.
- Paradis, Michel, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2004, 299 p.
- Pivot, Bernard, *100 expressions à sauver*, Paris, Éditions Albin Michel, 2008, 154 p.
- Pulido, Loïc, Lydie Iralde et Annick Weil-Barais, « La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans : une étude exploratoire », *Enfance*, vol. 59, n° 4, 2007, p. 339-355.
- Rosas, Ricardo, Miguel Nussbaum, Patricio Cumsille *et coll.*, « Beyond Nintendo: Design and Assessment of Educational Video Games for First and Second Grade Students », *Computers & Education*, vol. 40, n° 1, janvier 2003, p. 71-94.
- Sanford, Kathy, « Recognizing New Literacies: Teachers and Students Negotiating the Creation of Videogames in School », *Conseil canadien sur l'apprentissage*, 2007, 28 p.
- Šauerová, Ivana, *La publicité dans deux magazines francophones. Le Point et l'Hebdo. Étude linguistique et iconographique*, mémoire de maîtrise, Univerzita Hradec Králové, République tchèque, 2004, 250 p.
- Schmoll, Laurence, « Le lecteur modèle des concepteurs de sites Internet pédagogiques », *Revue des Sciences sociales*, n° 36, Écrire les sciences sociales, 2006, p. 68-75.
- Simpson-Vlach, Rita et Nick C. Ellis, « An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research », *Applied Linguistics*, vol. 31, n° 4, 2010, p. 487-512.
- Statistique Canada, *Health Reports*, vol. 17, n° 3, 2006, Catalogue no 82-003-XIE.
- Tabossi, Patrizia, Lisa Arduino et Rachel Fanari, « Descriptive Norms for 245 Italian Idiomatic Expressions », *Behavioural Resources*, 43, 2011, p. 110-123.
- Thibreau, Gilles et Philippe Germain, *Alex et le match du siècle*, Québec, Dominique et cie, 2004, 32 p.
- Véronique, Daniel (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier, 2009.
- Wray, Alison, « Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice », *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, 2000, p. 463-489.

ANNEXE 1 : Jeux réalisés en classe

1. Le baluchon⁶⁰

Conditions de jeu	Dans la classe
Participation	Sous-groupes
Matériel	Baluchons d'objets
Préparation	Prévoir des baluchons contenant des objets qui représentent une expression. Disposez d'autant de baluchons qu'il y a de sous-groupes dans la classe.
Objectif	Trouver l'expression qu'évoque un objet.

Présenter une expression idiomatique dans son sens littéral de sorte à fournir une touche humoristique, puis la combiner à son utilisation adéquate en contexte forme un tandem en faveur de la rétention. Par exemple : apporter des clous, une planche et un marteau, puis *cogner* (enfoncer) *des clous*, et après un moment vous êtes fatigué de ce travail, donc commencer à *cogner des clous* jusqu'à tomber le nez sur la planche, entre deux clous idéalement!

Déroulement du jeu

- On aura pris soin de déposer dans plusieurs baluchons des objets connexes aux expressions apprises. P. ex., un rouleau pour inspirer *je suis au bout du rouleau*, un clou pour inspirer *je cogne des clous*.
 - Placer les joueurs en sous-groupes, en tentant de regrouper un plus faible avec un plus fort.
- Remettre à chaque sous-groupe un baluchon.
 - Leur tâche : dire les expressions en s'inspirant des indices fournis par les images ou les objets placés dans son sac. P. ex., je trouve dans mon sac un clou. Je dis : « Je cogne des clous dans mon cours de yoga! »
 - On procède ainsi pour chaque objet du baluchon. Une fois la tâche complétée, on se jumelle à un autre sous-groupe pour lui faire deviner les expressions se cachant derrière les objets dans son baluchon. Ensuite, on inverse les rôles.

⁶⁰ Linda de Serres et GROUPE ECP inc., *op. cit.*

2. Création d'un sketch ou d'une saynète

Comprendre et écrire : apprendre les expressions en contexte

Conditions de jeu	Dans la classe
Participation	Dyades
Matériel	Papier et crayons Liste des 16 expressions à l'étude
Préparation	Photocopier le nombre de copies désirées de la liste de 16 expressions présentée plus tôt.
Objectifs	Rédiger un bref dialogue avec ces expressions à l'étude.

Lorsque le sens d'une expression est mal saisi au départ, puis malencontreusement ainsi encodé et renforcé, il devient subséquemment fort laborieux de se construire d'autres explications... même s'il s'agit des bonnes explications! Autrement dit, il est difficile de défaire le sens erroné en faveur de celui qui est exact. Mieux vaut donc s'assurer au départ de bien saisir le sens adéquat.

Déroulement du jeu

- Former des duos.
- Chaque duo choisit deux à quatre expressions dans la liste des expressions idiomatiques que vous lui proposez ou, encore, vous imposez à chaque duo deux à trois expressions à traiter.

Le défi consiste ensuite :

- à déterminer le sens de chacune des expressions retenues;
- à composer un dialogue de 5 minutes pour illustrer en contexte le sens des expressions parmi les 16 à l'étude; et
- à se préparer à présenter ce sketch de mémoire, de façon naturelle et fluide.
- Voici une grille d'évaluation possible pour la saynète à deux.
 - ➡ Avoir l'évaluation des pairs, du responsable de groupe et l'autoévaluation des participants même.

	☺☺☺	☺☺	☺	☹	☹
1. Voix					
2. Langue					
3. Originalité et imagination					
4. Expressions en contexte					
5. Qualité de la préparation					
6. Naturel du jeu					
Commentaires :					

Selon mon autoévaluation, je me donnerais la note ... sur ... %

Feuille de jeu à photocopier : inventer un sketch

- Trouver un partenaire.
- Par exemple, si vous travaillez, entre autres, à partir de l'expression *manger sur le pouce*, une partie de votre dialogue pourrait ressembler à ce qui suit.
- Faites de même pour chaque expression que vous désirez traiter.

Manger sur le pouce⁶¹



A : Salut Maggy ! Comment vas-tu ?
Tu as l'air épuisée!

B : Oui, j'ai eu une journée très chargée aujourd'hui. Je n'ai pas arrêté une seconde. J'ai même dû **manger sur le pouce** ce midi. J'ai plusieurs examens cette semaine et j'ai l'impression que je n'aurai pas assez de temps pour tout étudier! Si tu savais comme j'ai hâte que cette semaine d'enfer finisse!

A : Je te comprends bien. Cependant, **ce n'est pas bon de manger trop vite**, tu devrais prendre ton temps et faire davantage attention à ta santé. Ça ne sera pas mieux si tu tombes malade! Ne penses-tu pas que tu aurais pu prendre quelques minutes de plus pour bien manger ce midi?

⁶¹ Exemple à titre indicatif seulement.